

**Actitud docente hacia la inclusión educativa del alumnado con trastorno del espectro
autista en Latinoamérica**



Merlys Patricia Trespalacios Ramírez y Karen Lorena Badillo Triana

Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales

Psicología

Valledupar, Cesar

2026

Actitud docente hacia la inclusión educativa del alumnado con trastorno del espectro autista en Latinoamérica

Monografía de grado para optar al título de psicólogas

Merlys Patricia Trespalcios Ramírez

Karen Lorena Badillo Triana

Psi. Nancy Ibarra Romero

Directora de Monografía

Universidad Popular del Cesar

Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales

Psicología

Valledupar, Cesar

2026

Índice temático

Introducción	4
Desarrollo temático	20
Sobre la brecha entre el "Saber" y el "Actuar" (Componente Cognitivo vs. Conductual).....	21
Sobre el impacto emocional en la inclusión (Componente Afectivo).....	21
Sobre la influencia del contexto colombiano (Modelo Social).....	21
Inclusión Educativa.....	22
Teoría de los derechos humanos y modelo social de la discapacidad.....	23
Enfoque sociocultural del aprendizaje	25
Pedagogía inclusiva como modelo teórico-práctico	25
Modelo ecológico y sistémico de la inclusión educativa.....	26
Enfoque de atención a la diversidad y educación para todos.....	27
Trastorno del Espectro Autista	28
Modelo tridimensional o Triada de Wing.....	31
La Actitud Docente en la Inclusión del Alumnado con TEA	34
Conceptualización y Génesis de la Actitud	35
Teoría del comportamiento planificado.	37
El Enfoque de la Teoría del Comportamiento Planificado: la actitud docente en el Aula.....	39
Metodología	43
Enfoque	43
Tipo de Estudio	43
Estrategias de Búsqueda.....	43
Procedimiento de Búsqueda y Selección Documental.....	45
Procedimiento de análisis documental	45
Discusión.....	49
Conclusión	54
Referencias.....	57

Introducción

El Trastorno del Espectro Autismo (TEA) se comprende como una condición neuronal del desarrollo que tiene su inicio en la niñez y que se prolonga durante toda la vida. Según la Asociación Panamericana de Psiquiatría (APA, 2014), consiste en una alteración del neurodesarrollo que se distingue por falencias persistentes en la interacción social y comunicación, esto, en conjunto de patrones repetitivos y restrictivos en el comportamiento, actividades o intereses; quienes tienen la condición, suelen presentar perfiles cognitivos atípicos, basados en un desarrollo neuronal anómalo, con origen genético y ambiental.

Bonilla y Chaskel (2016) explican que el espectro autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que implica alteraciones principalmente en la comunicación, interacción social, comportamiento, intereses y actividades, sobre esto, Celis y Ochoa (2022) también agregan que el TEA se caracteriza por una dificultad del individuo para comunicarse tanto de forma verbal como no verbal, limitada reciprocidad social y relación interpersonal, sin embargo, acotan que los síntomas pueden variar en función al desarrollo de la persona.

En ese orden de ideas, el TEA, es una condición clínica, que como se mencionó, genera dificultades para socializar, comunicarse, patrones restringidos o repetitivos de conductas o intereses, que varía en su intensidad según cada persona requiriendo de apoyo, representando retos educativos, personales y familiares. En ese orden, conociendo de que se trata el autismo, es importante resaltar que su prevalencia a nivel mundial, de acuerdo con Isaac et al., (2025) es de 0.77%, lo que figura una cifra de 61.8 millones de personas, estimándose que, de cada 127 personas, 1 tiene TEA (Alms, 2025). Además, Shaw (2022) agrega que este trastorno es común especialmente en infantes de 8 años, afectando más a niños que a niñas, sin embargo, se puede identificar antes de los 4 años.

El panorama en América Latina, de acuerdo con Cuenca et al. (2025) muestra que el crecimiento del TEA va en aumento y se convierte en una alarma creciente en materia educativa y de salud pública, con variaciones en función a la edad, sexo y región, sin embargo, la magnitud global, carece de datos completos y comparables en otros países como la región latinoamericana, donde la evidencia no es exacta, pero sugiere que millones de personas viven con TEA, empero, los registros oficiales y la investigación poblacional es fragmentaria; no obstante, Santomauro et al., (2024) en un estudio para conocer la carga global de enfermedades, afirman que en el continente existe al menos 6 millones de personas con autismo, de las cuáles, un 19-37% está sin tratamiento y un 50% se encuentra en lista de espera, lo que limita la intervención temprana, aunado a una baja cobertura de inclusión en contextos educativos y sociales, haciendo que las personas con esta condición experimenten discriminación.

Respecto a la situación contextualizada en América Latina, y acotando a la problemática de interés, que se delimita al autismo en los contextos educativos, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, s.f) asegura que las consecuencias escolares son significativas, pues la mayoría de sistemas educativos latinoamericanos no cuenta con recursos ni personal suficientemente capacitado para detectar y atender funcionalmente al alumnado con TEA; en contextos clínicos locales la proporción de estudiantes que acceden a educación inclusiva es baja y las familias informan discriminación y cargas económicas que afectan la continuidad escolar. Ante este, la actitud docente como lo son sus creencias, saberes, disposiciones y prácticas, es un factor crítico al momento de facilitar o bloquear una inclusión efectiva.

Contextualizando la problemática en un entorno más cercano, cabe acotar que en Colombia no existe aún una estadística nacional única y consolidada sobre cuántas personas viven con TEA; informes oficiales y revisiones recientes subrayan la falta de registros completos

y consistentes, lo que dificulta la planificación de políticas, el desarrollo de servicios y la evaluación de la inclusión educativa (Ministerio de Salud de Colombia, 2024), no obstante, algunas estimaciones como las publicadas por el periódico El Heraldo, precisan que en Colombia hay aproximadamente 600 mil personas con TEA, lo que equivale al 1,2% de la población (Stefanell, 2024). Esta situación permite subrayar que el TEA, se instaura como un desafío para los sistemas de salud y educación debido a su prevalencia y a las demandas de apoyo que genera a lo largo del ciclo vital, especialmente en el entorno educativo, la inclusión de este sector poblacional está sujeta a la actitud de los docentes, ya que esta se entiende como la disposición psicológica, emocional y comportamental que direcciona las acciones (Flores, 2014), entonces, conforme a la voluntad del profesorado para capacitarse, actualizarse y adaptar sus prácticas pedagógicas, se puede lograr la inclusión educativa de estudiantes con TEA.

Respecto a lo anterior, Becerra (2014) señala que aunque no hay estadísticas precisas de la cantidad poblacional con TEA en Colombia, si hay suficiente información que evidencia que existen retrasos en el diagnóstico, se carecen de registros educativos o de salud integrados, existen barreras de acceso como listas de espera, costo, falta de especialista y carga familiar significativa que disminuye la detectabilidad y registros de casos, haciendo que su inclusión en distintos entornos sean más compleja. En este contexto, el aumento en la identificación y presencia de estudiantes con TEA en el sistema educativo plantea la necesidad de realizar ajustes en las prácticas pedagógicas, lo que sitúa la actitud docente como un factor determinante para la implementación efectiva de procesos de inclusión educativa.

En ese orden de ideas, la carencia de prevalencia confiable en el país y disparidades territoriales, significan que muchos niños con TEA no están siendo ni detectados ni correctamente incluidos, por lo que muchas escuelas carecen de apoyos necesarios que les

permita implementar la inclusión educativa. Bajo esta perspectiva, entender la actitud docente hacia la inclusión del alumnado con TEA resulta esencial: las creencias, conocimientos y disposiciones del profesorado son determinantes para la implementación de adaptaciones y para que las políticas de inclusión se traduzcan en prácticas efectivas dentro del aula. Por tanto, investigar la actitud docente en contextos latinoamericanos/colombianos ayuda a cerrar el vacío entre reconocimiento epidemiológico del TEA y la garantía real del derecho a la educación inclusiva. Por lo que, en ese orden, a continuación, se exponen algunos antecedentes de estudio que permiten ampliar la visión del tema y su panorama actual en las escuelas.

Comenzando con algunos estudios internacionales, Gómez y Rodríguez (2024) realizaron una investigación en Valencia, España con el objetivo de analizar el pensamiento docente sobre la inclusión de los estudiantes con autismo, específicamente en la asignatura de lengua y literatura; emplearon una metodología mixta, con diseño exploratorio y descriptivo, aplicando un cuestionario dicotómico en una muestra de 40 docentes. Como resultados, encontraron que el profesorado considera que la literatura puede constituirse en una herramienta que potencie la inclusión y el desarrollo del alumnado con TEA, sin embargo, muchos docentes reconocen carecer de formación específica y recursos que les permitan atender las necesidades de esta población, lo que obstaculiza la puesta en práctica de las medidas inclusivas y pone a los docentes en un punto de inacción, concluyendo que es necesario que se capacite a los docentes y se aproveche su predisposición positiva como un punto de partida para las intervenciones formativas.

El estudio anterior, se alinea con el interés de la presente monografía y aporta evidencia sobre la actitud de los docentes ante la inclusión de alumnos con TEA, dónde, se tiene la voluntad de enseñar a poblaciones con necesidades educativas especiales (NEE) pero como

limitante, se recalca la falta de capacitación y/o actualización en temas afines. Estos hallazgos funcionan como reflejo de patrones en otros países sobre la preparación y práctica docente, sin embargo, se detectan algunos vacíos que pueden buscar abordarse en esta investigación, como describir concretamente la actitud y acción docente y el nivel de participación y rendimiento del alumnado en los salones.

Continuando, en Valencia, Vidal (2024) realizó un estudio con la finalidad de analizar la inclusión educativa del alumnado con TEA, identificando los facilitadores organizativos y didácticos que favorecen su participación en el aula, para lo que se apoyó de una metodología cualitativa, de diseño etnográfico y estudio de casos. Dentro de los resultados, halló que la actitud docente es un factor clave que permite incluir estrategias que favorecen la inclusión como aprendizaje colaborativo, flexibilizar tiempos y espacios, implementar materiales visuales, evaluación adaptada a las necesidades, pero que cuando la disposición docente es limitada, la enseñanza se rige por prácticas pedagógicas tradicionales, poca capacitación sobre TEA, disminuyendo la sensibilización hacia la inclusión y desencadenando una débil colaboración entre docentes.

De ese modo, el anterior estudio, aunque no profundiza en la actitud docente como principal variable de estudio, de forma indirecta si resalta la importancia de la misma en los procesos de inclusión de alumnado con TEA, siendo esto un aporte clave para la presente monografía, dado que refleja que la actitud docente es determinante y evidencia también una brecha, donde, la inclusión se limita por la formación insuficiente del profesorado y disposición poco desarrollada por parte de este.

Del mismo modo, en Grecia, Dalamitrou (2024) hizo un estudio con el objetivo de analizar la actitud de los maestros y su influencia en los procesos de inclusión de estudiantes con

autismo, utilizando una metodología de enfoque mixto, con predominio cuantitativo, de diseño descriptivo correlacional, en una muestra de 280 docentes, a los que administró una escala para evaluar la actitud docente hacia la inclusión y una escala tipo Likert de elaboración propia. Los resultados reflejan que la actitud docente influye significativamente en la inclusión educativa, y que estas dependen de las características propias del profesor y del contexto educativo, en ese sentido, señala que la inclusión educativa depende de las creencias del educador, su preparación profesional y el apoyo institucional, sin embargo, en su contexto de aplicación los hallazgos muestran que la actitud docente está enmarcada por una formación insuficiente, falta de recursos y apoyo especializado y creencias culturales y sociales que limitan su disposición a implementar prácticas inclusivas.

De la investigación anterior se subraya el aporte teórico y empírico sobre la actitud docente, ya que refuerza que el profesor es un actor central en la inclusión, identifica barreras actitudinales que respalda el problema estudiado y evidencia un vacío investigativo, donde, no se explora puntualmente en dimensiones que influyen en la actitud docente como cognición, comportamiento y afectividad, por lo que son elementos que pueden ampliarse en este estudio para profundizar en la incidencia de la actitud docente en los procesos de inclusión educativa del alumnado con TEA.

Ahora bien, haciendo un acercamiento al contexto latinoamericano, se encontró un estudio realizado por Palermo (2025) en Puerto Rico, con la finalidad de establecer la relación entre la actitud de los maestros de secundaria con la inclusión de estudiantes con TEA, para lo que usó una metodología cuantitativa de tipo correlacional, permitiéndole obtener como resultados que el nivel de conocimiento y actitud de los docentes influye en la inclusión educativa, pues, aquellos maestros con un mayor saber sobre TEA y necesidades de aprendizaje,

demonstraron tener una actitud más positiva hacia la inclusión de alumnos con esta condición, sin embargo, aquellos con deficiencias en su formación profesional, demostraron una menor disposición a ajustar los planes de enseñanza conforme a las necesidades del alumnado, concluyendo entonces que es necesario que se capacite al personal y se actualice su conocimiento en trastornos como el autismo, que les permita fortalecer sus prácticas pedagógicas e incluir estrategias de enseñanza para población con NEE.

El estudio previamente citado se instaura como un antecedente de relevancia, que genera un aporte empírico que valida la premisa de esta monografía y es que, la actitud docente se relaciona con la inclusión de los estudiantes con TEA, demuestra también un factor clave que determina la actitud y es el conocimiento, en ese sentido evidencia una problemática importante, que la existencia de docentes con actitudes negativas hacia la inclusión se deben a deficiencias en la formación sobre el TEA, empero, se resalta también una limitación significativa, el estudio no profundiza en elementos de la actitud docente como creencias, experiencias o significados, los cuales pueden abordarse desde la revisión de estudios empíricos o teóricos.

Continuando, Álvarez et al., (2024) en Cuenca, Ecuador, que tuvo por objetivo evaluar los conocimientos y actitudes de los profesores frente a la inclusión educativa, utilizando una metodología cuantitativa, de tipo descriptiva correlacional y diseño no experimental con una muestra poblacional de 58 docentes. Los resultados del estudio reflejaron que un 57.4% de los docentes tiene un nivel bajo de conocimiento sobre educación inclusiva y un 42.6% un saber moderado, respecto a la actitud, solo un 37% es favorable, un 38.9% es indiferente y un 24.1% desfavorable, concluyendo con esto que los docentes en su mayoría, tienen poca disposición para aceptar la inclusión, se encuentran desmotivados y carecen del compromiso necesario, por lo que es menester capacitar y sensibilizar al personal educador para transformar sus actitudes en

acciones concretas que permitan transformar los procesos de enseñanza para alumnado con necesidades educativas especiales

Con relación al anterior estudio, se destaca su aporte al evidenciar la situación de la actitud docente frente a la inclusión en un contexto latinoamericano y que refleja factores que inciden en una actitud desfavorable, como lo son la motivación y formación continua, que es necesaria en los sistemas educativos para garantizar la actualización del personal en necesidades emergentes, sin embargo, se destaca también como límite, que se explora un enfoque generalizado de las NEE, por lo que es un vacío investigativo que se aprovecha en la presente monografía, puntualizando en uno de los trastornos del neurodesarrollo de mayor frecuencia en los últimos tiempos como lo es el autismo y que es necesario se aborde correctamente en las aulas de clase para asegurar que no se vulnere el derecho a la educación.

En esa misma línea, Cerrón (2024) hizo una investigación en Perú, con el objetivo de explorar las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con TEA dentro del sistema educativo, utilizando una metodología de enfoque cualitativo, diseño fenomenológico y soportándose en la encuesta semiestructurada a un total de 14 participantes. Los resultados indican que en su muestra, los docentes reconocen la significancia de la inclusión, pero su actitud se limita por la falta de preparación e inseguridad pedagógica, identificando capacitación deficiente en TEA, estrategias inclusivas y atención a NEE, por esto, los docentes no suelen utilizar estrategias específicas para estudiantes con TEA ni implementan prácticas inclusivas, concluyendo que es necesario que se fortalezca la formación docente y se les actualice en estrategias pedagógicas y en conocimiento sobre el espectro autista.

La investigación anterior es un aporte importante para esta monografía, ya que coincide con las variables de estudio y evidencia que incluso cuando los docentes tengan una disposición

o actitud positiva para atender población con TEA, esta no es suficiente si no tienen la preparación adecuada para implementar estrategias eficientes que incluya al alumnado en los procesos de aprendizaje y enseñanza, por lo que corrobora que la actitud docente condiciona la inclusión y que esta no solo depende de la disposición, sino de la preparación, es decir, que las dimensiones cognitivas y afectivas también guarden relación con el comportamiento/acción.

Seguidamente, se trae a colación la investigación de Reyes et al., (2023) realizada en Chihuahua México, que tuvo por objetivo analizar las experiencias docentes con niños con TEA para identificar barreras que pueden influir en la actitud docente hacia la inclusión educativa, para esto, se utilizó una metodología cualitativa interpretativa y como método de recolección la entrevista no estructurada y grupo focal en un grupo de 11 docentes. Los resultados principales indican que los docentes tienen una actitud positiva hacia la inclusión, pero que esta se restringe por el nivel de conocimiento sobre TEA que tienen los educadores, también hallaron que los maestros tienen emociones positivas como empatía, afecto y satisfacción hacia los procesos inclusivos de alumnos con TEA, pero también experimentan ansiedad, frustración y miedo, lo que limita la inclusión, del mismo modo, situaciones como la sobrecarga laboral, dificultades para el manejo conductual y el agotamiento impactan en la actitud docente, concluyendo que está influenciada por factores emocionales, formativos y contextuales que favorecen o se convierten en barrera para la inclusión educativa.

El anterior estudio se consolida como un aporte de importancia para esta monografía, dado que evidencia factores que inciden en la actitud docente como el conocimiento pedagógico, las emociones y experiencias previas, permitiendo comprender que la inclusión educativa no es solo un procedimiento técnico, sino también humano, en la cual intervienen emociones y práctica

docente, resaltando la necesidad de formación o capacitación en TEA, pero también en el dominio conductual y afectivo de alumnado con esta condición.

En Venezuela, se encontró un estudio realizado por Castellanos (2022), que tuvo como propósito investigativo presentar un plan de acción orientado a optimizar la actitud de los docentes respecto a la inclusión de estudiantes diagnosticados con TEA, para ello, se empleó un método cuantitativo descriptivo y de diseño de campo, utilizando una muestra de 20 docentes. Los hallazgos mostraron una predominancia en actitudes desfavorables por parte de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con TEA en el aula, esto, debido a la desinformación sobre el trastorno y falta de información sobre la inclusión educativa, manifestando los maestros emociones como frustración, desagrado y resistencia, lo que conduce a prácticas pedagógicas debilitadas y poca adaptación curricular, por lo que ante esto, surge la necesidad de mejorar la inclusión a través de la formación docente, fortificando sus conocimientos y sensibilizándolos con el espectro autista y el derecho a la educación para todos.

De lo anterior, se identifica algunas limitaciones del estudio, como el hecho de que esta suscrito únicamente a una institución por lo que sus hallazgos son representativos y generalizables para la misma, sin embargo, al hacerse una exploración documental, los resultados de Castellanos (2022) pueden contrastarse con otras investigaciones y hallar similitudes en el problema y posibles soluciones al mismo, por lo que también se señala su aporte al evidenciar que las actitudes docentes son un factor determinante en procesos de inclusión de estudiantes con TEA.

Cerrando con la revisión de estudios en el contexto latinoamericano, se trae en mención el estudio de Domínguez-Plasencia et al., (2022) realizado en México, con el objetivo de reconocer las actitudes del profesorado de básica primaria con relación a su nivel de formación

en la atención de estudiantes con TEA, en el marco de la educación inclusiva, para lo cual emplearon una metodología cuantitativa de alcance exploratorio, aplicando un cuestionario de 25 ítems distribuidos en seis dimensiones a una muestra de 105 docentes de primaria.

Los resultados de Dominguez-Palencia et al., (2022) evidenciaron que los docentes presentan, en su mayoría, actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes con TEA, especialmente en aspectos como la flexibilidad pedagógica, la generación de ambientes de aprendizaje positivos y el uso de medios digitales, sin embargo, identificaron áreas de oportunidad en el uso de apoyos visuales y en los procesos de retroalimentación, además de que no todos los docentes cuentan con formación específica para atender a esta población, lo que puede limitar la efectividad de las prácticas inclusivas, concluyendo que la actitud docente hacia la inclusión educativa de alumnos con TEA es favorable, pero que requiere de fortalecer la preparación académica.

Este estudio aporta significativamente a la presente investigación, ya que evidencia que la actitud docente es un factor clave en los procesos de inclusión de estudiantes con TEA, confirmando que, aunque exista disposición positiva, esta no es suficiente sin una formación adecuada. Además, permite sustentar teóricamente que la inclusión educativa depende tanto de la actitud como de las competencias pedagógicas del docente, lo cual se relaciona directamente con el análisis del papel que desempeña la actitud docente en la adaptación de las prácticas de enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Ahora bien, continuando en un contexto más cercano, en Colombia, se encontraron múltiples estudios de aporte al presente tema, como la investigación de Vidal Salinas (2024) que fue realizada con el objetivo de entender las vivencias de los docentes en la adopción de prácticas inclusivas para estudiantes con TEA e una institución pública de Floridablanca, para lo

que enmarcó la metodología en un enfoque cualitativo fenomenológico, empleando técnicas de recolección como la entrevista semiestructurada. Dentro de los principales hallazgos, halló barreras que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje para alumnos con TEA, clasificándolas en tipo organizativo como la falta de recursos institucionales, poco acompañamiento profesional y falta de formación continua, actitudinal como las creencias de los docentes, sus percepciones, disposición, reflejadas en inseguridad, resistencia al cambio y oposición a adaptar las estrategias pedagógicas e ideológicas que se reflejaron en las concepciones sobre inclusión y TEA, concibiéndose a los estudiantes más como una dificultad que como un sujeto de derecho.

Sin embargo, Vidal Salinas (2024), también halló que algunos docentes emplean estrategias para superar las barreras encontradas, como la flexibilización curricular, fortalecer habilidades comunicativas y adaptar los procesos evaluativos para favorecer la inclusión educativa, concluyendo que un entorno inclusivo debe consolidar el apoyo integral, recursos especializados y estrategias pedagógicas personalizadas o adaptadas a las necesidades estudiantiles que permitan responder a la diversidad del alumnado.

De lo anterior, se destaca que el estudio evidencia el papel central que tiene la actitud docente en los procesos de inclusión del TEA, y que puede ser una barrera o un facilitador, permitiendo comprender que las prácticas pedagógicas inclusivas están directamente mediadas por la disposición del profesorado, respaldando la significancia de analizar la actitud docente hacia la inclusión como variable fundamental para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por otra Parte, Silvestre (2023) realizó una investigación en Bogotá, con el propósito de reconocer aquellos aspectos que inciden en los procesos pedagógicos del alumnado con TEA,

empleando una metodología cualitativa de tipo interpretativa y con método fenomenológico hermeneúutico, buscando comprender la realidad de las aulas con relación a la figura docente como actor que interactúa con la población estudiantil. Los resultados indicaron que existen tres factores que influyen en la inclusión de individuos con TEA: conocimiento docente sobre inclusión y el espectro autista, implementación de estrategias y actitud del docente ante la condición, siendo estas barreras o facilitadores, dependiendo de su ausencia o presencia en el proceso.

En sentido a lo anterior, encontraron que los docentes saben que todos los niños sin importar su condición tienen derecho a la educación, sin embargo, expresaron que en su proceso formativo no se les brindó información sobre inclusión o condiciones específicas del desarrollo y aprendizaje, lo que hace que los imaginarios en la comunidad educativa permanezcan, que las prácticas sean poco flexibles y tradicionales, acompañadas de la falta de capacitación docente limitan la actitud de los mismos para ejercer toda su disposición en articular acciones que les permitan enseñar conforme a las necesidades de los estudiantes y ser reguladores de la conducta del menor en el aula (Silvestre, 2023).

Teniendo en cuenta el estudio anterior, se destaca como limitante identificado la falta de capacitación y conocimiento de los docentes, siendo pertinente que a los mismos se les informe sobre que es la inclusión y las distintas condiciones actuales que más afectan a los niños y adolescentes y como abordarlas para favorecer el proceso de enseñanza y la adquisición del aprendizaje, destacándose también como aporte que refleja la actitud docente como factor determinante en la inclusión y que esta está mediada justamente por el nivel de conocimiento del docente, que va a guiar también las estrategias que emplea y como adapta el plan educativo conforme a su saber, ideas, creencias y direcciona su actitud.

Continuando en el contexto nacional, se encontró un estudio realizado por Badillo-Jiménez et al., (2022) que tuvo por objetivo abordar la percepción docente y de padres de familia sobre la inclusión escolar de estudiantes diagnosticados con TEA, para lo que se empleó una metodología cualitativa descriptiva. Los resultados indicaron que la inclusión de estudiantes con TEA en el aula regular genera beneficios en sus habilidades cognitivas y comportamentales, empero, identificaron deficiencias que limitan el proceso, como la actitud negativa de los docentes que desencadena poca flexibilidad y adaptabilidad curricular, además, barreras como espacios inadecuados y carentes recursos didácticos impiden atender características y necesidades de esta población.

Los hallazgos del anterior estudio constituyen un aporte significativo que demuestran la importancia de la educación inclusiva, dado que no se trata solo de derechos o ética, sino que realmente la integración de alumnado con NEE en estos espacios genera beneficios comportamentales y cognitivos para ellos, sin embargo, la disposición docente tiene un rol elemental, dado que de esta depende que se adapten los currículos conforme a las necesidades del estudiantado, es decir, que la enseñanza que se imparta pueda integrar a todos los estudiantes.

La revisión de antecedentes demuestra que la actitud docente se instaure como un factor significativo en los procesos de inclusión educativa de alumnos con TEA, pues, los múltiples estudios encontrados coinciden en acotar que la formación profesional, el conocimiento sobre este espectro y el apoyo institucional, tiene una influencia destacable en las prácticas inclusivas que desempeñan los docentes, no obstante, también se destacan algunas contradicciones en la literatura revisada, pues, aunque se reportan actitudes favorables hacia la inclusión, también resaltan otros aspectos como inseguridad, temor y dificultades pedagógicas que derivan de la falta de capacitación y recursos.

Bajo este contexto, la presente monografía adquiere especial relevancia, debido a su aporte como revisión crítica e integradora que compila la evidencia disponible con relación al tema, facilitando la comprensión de como los componentes cognitivos, afectivos y conductuales de la actitud docente se asocian con los procesos de inclusión de los estudiantes con TEA en América Latina.

Considerando los distintos estudios consultados que demuestran que la actitud docente puede ser determinante en la inclusión educativa de los estudiantes con TEA, cabe resaltar que el presente estudio posee especial relevancia dado a que la literatura demuestra que no es suficiente con la mera existencia de políticas o normativas inclusivas que instauren a las instituciones obligaciones de ofrecer educación para todos, sino que, para que estas sean efectivas, la disposición, creencias, emociones y prácticas docentes son elementales para que la experiencia educativa de esta población dentro del aula regular sea enriquecedora.

Desde el punto de vista investigativo, realizar esta monografía es un aporte significativo que propicia la comprensión de como componentes cognitivos, afectivos y conductuales de la actitud docente pueden incidir en la implementación real de las estrategias inclusivas, pues, aunque los estudios muestran que los profesores pueden presentar una disposición positiva hacia la inclusión del alumnado con TEA, esta va acompañada de inseguridad, falta de formación, temor o dificultades para manejar comportamientos asociados al TEA, por lo que analizar las actitudes docentes permite identificar limitaciones o barreras que afectan la inclusión, aún en contextos donde hay políticas educativas inclusivas formalmente establecidas.

En ese orden de ideas, el presente estudio puede generar diversos aportes, como en el campo teórico, se analiza críticamente conceptos relacionados a la inclusión, actitud, diversidad, TEA, que integre enfoques teóricos y modelos explicativos que amplíen la comprensión del

problema de estudio, en el ámbito social, promueve una visión humanizada de la diversidad en busca de la reducción de los estigmas hacia el estudiantado con TEA y fortaleciendo la cultura escolar inclusiva y en la práctica, los hallazgos pueden orientar a recomendaciones que mejoren la praxis pedagógica y la participación de estudiantes diagnosticados con autismo en entornos escolares regulares. Expuesto esto, surge como **objetivo general** analizar la actitud docente hacia la inclusión educativa del alumnado con trastorno del espectro autista en Latinoamérica, buscando responde a la **pregunta problema** ¿Cuál es la actitud docente hacia la inclusión educativa del alumnado con trastorno del espectro autista en Latinoamérica?

Desarrollo temático

La inclusión educativa se ha instaurado como un enfoque pedagógico y social que se direcciona a la garantía del derecho de los educandos a participar y aprender en condiciones igualitarias dentro del sistema educativo, por lo que reconoce la diversidad como un valor inherente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si se considera el caso del alumnado con TEA, la inclusión educativa toma especial relevancia, ya que el desarrollo académico, social y emocional de estos individuos está sujeto en gran medida a la existencia de entornos educativos accesibles, flexibles y sensibles a sus necesidades específicas; sin embargo, la concreción de prácticas inclusivas efectivas no se limita a la implementación de normativas o ajustes curriculares, sino que está profundamente influenciada por la actitud del docente, entendida como el conjunto de creencias, disposiciones y comportamientos que orientan su actuación pedagógica.

Desde esa perspectiva, la actitud docente puede facilitar la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, o continuar perpetuando contextos exclusivos, carentes de prácticas adaptadas a las necesidades estudiantiles, es por ello que la actitud docente en los procesos inclusivos de alumnado con TEA, es elemental, para promover un clima de aula positivo, que potencie el desarrollo integral de los estudiantes con autismo, pues, las actitudes desfavorables obstaculizan los procesos inclusivos y reproducen escenarios excluyentes. En este marco, el presente apartado muestra el desarrollo o fundamento teórico en torno a la inclusión educativa, las características del TEA en el entorno escolar y el rol docente en la atención a la diversidad, así como un análisis conceptual de la actitud docente y su incidencia en los procesos de inclusión educativa.

Sobre la brecha entre el "Saber" y el "Actuar" (Componente Cognitivo vs. Conductual)

Resulta fundamental analizar que, aunque gran parte del profesorado reconoce teóricamente el derecho a la educación inclusiva, existe una disonancia cuando este conocimiento no se traduce en acciones pedagógicas concretas; como se observa en los antecedentes de Cerrón (2024) y Gómez y Rodríguez (2024), la actitud positiva se ve neutralizada por una 'inseguridad pedagógica' derivada de la falta de formación específica en TEA, por lo cual se sugiere que la dimensión cognitiva (creencias sobre la inclusión) es insuficiente si no está respaldada por competencias técnicas que movilicen la dimensión conductual del docente.

Sobre el impacto emocional en la inclusión (Componente Afectivo)

La dimensión afectiva de la actitud docente emerge como un factor crítico que puede actuar como facilitador o barrera, investigaciones como las de Reyes et al. (2023) y Castellanos (2022) evidencian que el docente no es un actor neutral; experimenta emociones intensas como frustración y ansiedad ante la falta de recursos y apoyo especializado es así que estos sentimientos negativos, lejos de ser individuales, son el resultado de un sistema educativo que no provee las herramientas necesarias, lo que termina consolidando actitudes de resistencia o rechazo hacia el alumnado con TEA.

Sobre la influencia del contexto colombiano (Modelo Social)

"En el contexto colombiano, la actitud docente está mediada por la precariedad de datos oficiales y la falta de registros consolidados, bajo la lente del Modelo Social de la Discapacidad, se puede inferir que las barreras no residen en la condición del estudiante con TEA, sino en la percepción del maestro que, ante la ausencia de diagnósticos claros y apoyo institucional,

desarrolla una actitud de 'inacción pedagógica'; esto refuerza la necesidad de que la inclusión deje de verse como un procedimiento técnico para entenderse como una transformación de la cultura y la actitud escolar."

Inclusión Educativa

De acuerdo con Hurtado y Agudelo (2014), el desarrollo de la educación inclusiva en la mayoría de los países sigue un patrón similar, comienza con la educación especial, luego pasa gradualmente a la inclusión escolar y, finalmente, concluye, a través de diversas experiencias, que demuestran su importancia para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad.

Estos autores enfatizan que promover la educación inclusiva es una herramienta clave para el abordaje de los escenarios escolares excluyentes y discriminatorios, lo cual refleja un cambio positivo en la forma en que los sistemas educativos ven y abordan la diversidad. Sin embargo, es igualmente importante comprender que la inclusión no se limita a la presencia de los estudiantes en el aula; debe garantizar que los estudiantes disfruten verdaderamente de oportunidades de aprendizaje representativas y reciban el apoyo necesario para promover su progreso, para lo cual es necesario estimular una cultura educativa en todos los niveles educativos y sociales, valorar la diversidad, la equidad y la justicia social.

Por otra parte, Padilla (2011) conceptualiza la inclusión educativa como la incesante búsqueda de estrategias, técnicas o métodos eficientes que permitan ahondar en la diversidad, requiere del aprendizaje de la convivencia con las diferencias individuales y respeto por las mismas y del provecho de las experiencias que ofrecen como un incentivo para aprender tanto en los niños, como en los adultos.

Se deben considerar esas diferencias como recurso de aprendizaje, todos son diferentes y desde ello, todos pueden aportar algo nuevo, se debe valorar las experiencias y perspectivas de cada individuo, enriquecer las oportunidades, la igualdad y el respeto; la educación inclusiva trasciende de la creencia de las personas con discapacidad en las aulas hacia la creación de ambientes educativos que propicien la contribución de todas las personas y el aprendizaje igualitario desde las necesidades de cada uno.

La inclusión educativa se sustenta en un conjunto de teorías y modelos explicativos que han emergido como respuesta crítica a los enfoques tradicionales de la educación especial y a las prácticas educativas excluyentes; estos fundamentos teóricos conciben la diversidad como un valor inherente al proceso educativo y desplazan el énfasis del déficit individual hacia la transformación de los sistemas educativos, las prácticas pedagógicas y las actitudes del profesorado.

Teoría de los derechos humanos y modelo social de la discapacidad

Uno de los pilares fundamentales de la inclusión educativa es la teoría de los derechos humanos, la cual reconoce la educación como un derecho universal, inalienable y no condicionado por características individuales, sociales o culturales. Desde este enfoque, la exclusión educativa constituye una vulneración de derechos y no una consecuencia natural de las diferencias individuales (Rodríguez-Revelo, 2022).

Desde la perspectiva de la teoría de los derechos humanos, la inclusión educativa se fundamenta en el reconocimiento de la educación como un derecho universal, inalienable y exigible, que debe garantizarse a todas las personas sin ningún tipo de discriminación.

Este enfoque concibe a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista no como sujetos de asistencia o beneficencia, sino como titulares plenos de derechos, cuyo acceso,

permanencia y participación en el sistema educativo constituyen una obligación ética, social y jurídica de los Estados y de las instituciones educativas. En este sentido, la inclusión educativa implica asegurar condiciones reales de igualdad, lo cual trasciende la mera escolarización y exige la adopción de medidas pedagógicas, curriculares y organizativas que permitan el aprendizaje efectivo y la participación del alumnado con TEA en contextos educativos regulares.

En estrecha relación con esta perspectiva se encuentra, Ayala (2024) también trae a colación el modelo social de la discapacidad, que desplaza la comprensión de la discapacidad desde una condición individual hacia una construcción social; este modelo sostiene que las barreras para el aprendizaje y la participación no residen en el estudiante, sino en el entorno educativo, las prácticas pedagógicas rígidas y las actitudes excluyentes del profesorado; en consecuencia, la inclusión educativa exige la eliminación de barreras físicas, curriculares, comunicativas y actitudinales que limitan la participación plena del alumnado.

El modelo social de la discapacidad aporta un marco explicativo clave para comprender la inclusión educativa desde una lógica no patologizante, el modelo sostiene que las dificultades que enfrentan los estudiantes con discapacidad no derivan exclusivamente de sus características individuales, sino de las barreras presentes en el entorno social y educativo, tales como currículos rígidos, metodologías homogéneas, escasa formación docente y actitudes negativas hacia la diversidad.

Aplicado al ámbito educativo, el modelo social desplaza el foco de intervención desde el déficit del estudiante hacia la transformación de las prácticas pedagógicas, la cultura escolar y las condiciones institucionales, promoviendo entornos de aprendizaje accesibles y flexibles que respondan a la diversidad del alumnado.

Enfoque sociocultural del aprendizaje

De acuerdo con Durán y Lobo (2025) la inclusión educativa también se fundamenta en la teoría sociocultural del aprendizaje, la cual enfatiza que el aprendizaje es un proceso social, mediado por la interacción, el lenguaje y el contexto cultural, para el aprendizaje colaborativo y la construcción compartida del conocimiento, desde esta perspectiva, la diversidad del aula no representa una dificultad, sino una oportuna

Este enfoque destaca la importancia del clima de aula, las relaciones interpersonales y la participación de todos los estudiantes en la comunidad educativa, en el marco de la inclusión, el rol del docente se redefine como mediador del aprendizaje, capaz de generar experiencias educativas significativas que respondan a las necesidades diversas del alumnado, incluidos los estudiantes con TEA.

Pedagogía inclusiva como modelo teórico-práctico

La pedagogía inclusiva constituye uno de los modelos teóricos más relevantes para comprender la inclusión educativa en la práctica, este enfoque propone que la enseñanza debe diseñarse desde el inicio para responder a la diversidad del alumnado, evitando prácticas diferenciadoras que segreguen o etiqueten a los estudiantes (Rodríguez-Revelo, 2022). Martín et al., (2017) explica que, conforme a este modelo, la inclusión no se limita a la presencia física del estudiante en el aula regular, sino que implica su participación y el acceso real al aprendizaje; la pedagogía inclusiva promueve metodologías flexibles, múltiples formas de representación del conocimiento y estrategias didácticas que permitan que todos los estudiantes aprendan juntos, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Este modelo adquiere especial relevancia en la atención educativa del alumnado con TEA, pues orienta la acción educativa hacia la participación y el aprendizaje de todo el

alumnado, partiendo del reconocimiento de la diversidad como un rasgo constitutivo de las aulas y no como una excepción que deba ser corregida. Este enfoque propone que la enseñanza se diseñe desde el inicio para atender a la heterogeneidad del estudiantado, evitando prácticas segregadoras o adaptaciones individualizadas que refuercen la estigmatización de quienes presentan necesidades educativas específicas.

En este sentido, la pedagogía inclusiva se distancia de los modelos compensatorios y se alinea con una concepción del aprendizaje basada en la equidad, la flexibilidad curricular y la accesibilidad universal. Por esto, permite responder de manera sistemática a la diversidad de perfiles, intereses y estilos de aprendizaje que caracterizan a este grupo de estudiantes. Desde este modelo, el TEA no se concibe como un impedimento para el aprendizaje, sino como una condición que requiere entornos educativos estructurados, predecibles y pedagógicamente sensibles, capaces de ofrecer múltiples formas de acceso al conocimiento y de participación en la dinámica del aula.

Modelo ecológico y sistémico de la inclusión educativa

Otro fundamento teórico relevante es el modelo ecológico y sistémico, el cual concibe la inclusión educativa como un proceso complejo que involucra múltiples niveles: el estudiante, el aula, la institución educativa, la familia y el contexto sociocultural. Desde este enfoque, la inclusión no depende exclusivamente del docente, sino de la interacción de factores estructurales, organizativos y actitudinales (Ayala, 2024). Este modelo resalta la necesidad de políticas educativas coherentes, liderazgo institucional, trabajo colaborativo y formación docente continua para garantizar prácticas inclusivas sostenibles. Asimismo, reconoce que las actitudes del profesorado juegan un papel determinante en la implementación efectiva de la inclusión

educativa, ya que influyen directamente en la toma de decisiones pedagógicas y en la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos.

Enfoque de atención a la diversidad y educación para todos

Desde este enfoque, la inclusión educativa se concibe como un proceso orientado a garantizar que cada estudiante, independientemente de sus características individuales, sociales o culturales, tenga acceso a oportunidades de aprendizaje significativas y de calidad dentro del sistema educativo regula; se apoya en el enfoque de atención a la diversidad, la cual o debe entenderse como una condición excepcional, sino como un rasgo inherente y permanente de las aulas contemporáneas, lo que exige replantear los modelos homogéneos de enseñanza que tradicionalmente han orientado la práctica pedagógica y promover una educación flexible, equitativa y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales o sociales. Este enfoque se articula con el principio de educación para todos, planteando que los sistemas educativos deben adaptarse al alumnado y no a la inversa (Durán y Lobo, 2025).

Aplicado al alumnado con Trastorno del Espectro Autista, este enfoque supone asumir que la heterogeneidad es un elemento constitutivo del aula y no una dificultad añadida al proceso de enseñanza. La inclusión del estudiantado con TEA requiere, por tanto, el diseño de prácticas pedagógicas flexibles que contemplen diferentes ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje, favoreciendo la participación y el desarrollo integral de cada estudiante. Desde esta perspectiva, la atención a la diversidad no se limita a la realización de adaptaciones curriculares individuales, sino que implica una transformación de la cultura pedagógica, orientada a ofrecer múltiples oportunidades de acceso al currículo común.

Duran y Lobo (2025) sostienen que la educación para todos demanda un cambio en la concepción del rol docente, pasando de un enfoque transmisivo a uno mediador y facilitador del aprendizaje. En el caso del alumnado con TEA, esto implica que el docente diseñe situaciones de enseñanza que promuevan la comprensión, la interacción social y la participación, utilizando estrategias diversificadas que respondan a las particularidades del estudiantado sin generar prácticas segregadoras. De este modo, el aula se configura como un espacio inclusivo en el que las diferencias son valoradas y aprovechadas como recursos para el aprendizaje colectivo.

El enfoque de atención a la diversidad enfatiza que la inclusión educativa no puede reducirse a la presencia física del estudiante con TEA en el aula regular, sino que debe garantizar su implicación real en las actividades académicas y sociales. Esto requiere una planificación pedagógica intencional, basada en el respeto por la diferencia, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la creación de climas de aula positivos que favorezcan la convivencia y el reconocimiento mutuo. En este marco, la educación para todos se presenta como un principio orientador que articula equidad y calidad educativa, asegurando que cada estudiante reciba los apoyos necesarios para desarrollar sus potencialidades.

Trastorno del Espectro Autista

Los trastornos del espectro autista (TEA), son definidos como una disfunción a nivel neurológico crónico, con una fuerte base genética que es manifestado desde edades tempranas con una serie de síntomas fundamentados en la triada de Wing que incluye la comunicación, flexibilidad, imaginación e interacción o social. Son un grupo de discapacidades de características crónicas, que afecta de manera diferente a cada individuo; el nivel de gravedad, forma y edad de aparición sintomatológica varía en cada paciente, siendo cada TEA diferente en relación a características observables. El espectro autista no tiene cura, las terapias se enfocan en

mejorar la calidad de vida de la persona, adaptándolas según la necesidad específica de cada individuo.

De acuerdo con Celis y Ochoa (2022) el Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por déficits persistentes en la comunicación e interacción social y por la presencia de patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos. Su conceptualización contemporánea como “espectro” pone de relieve la amplia heterogeneidad fenotípica, desde personas con necesidades intensas de apoyo hasta individuos con alta funcionalidad, lo que exige enfoques evaluativos y educativos individualizados.

La presentación clínica, además de las alteraciones nucleares en comunicación social y patrones restringidos de conducta, es frecuente la presencia de comorbilidades psiquiátricas (ansiedad, trastornos del estado de ánimo) y de condiciones médicas asociadas que incrementan la complejidad del apoyo requerido en el contexto escolar. Estas comorbilidades pueden afectar el rendimiento académico, la adaptación social y el bienestar emocional del estudiante, y por tanto deben considerarse en el diseño de intervenciones educativas y en la formación docente (Celis y Ochoa, 2022).

En ese orden de ideas, la comprensión del TEA, como un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por una variedad de manifestaciones cognitivas, conductuales y sociales, propicia el reconocimiento de la complejidad de los procesos de educación inclusiva. Las peculiaridades del alumnado con TEA exigen respuestas pedagógicas flexibles, estrategias individualizadas y docentes facultados en la atención de necesidades específicas presentes en el aula. Bajo este contexto, se señala la significancia de la actitud docente, debido a que sus creencias, percepciones y disposiciones favorecen o limitan la participación y aprendizaje de

estos estudiantes, por ello, entender el autismo y analizar la actitud docente, permite comprender como factores formativos, emocionales e institucionales influyen en la construcción de prácticas inclusivas en contextos escolares.

Síntomas del autismo según la APA (2014)

- Lenguaje poco o nulo.
- No balbucea palabras al año de edad, no responde a su nombre.
- Ecolalia (repite lo que oye)
- No sonríe, ni muestra habilidad social
- Actúa como si fuera sordo o no soporta ruidos intensos
- No mira directo a los ojos/ no establece contacto visual
- Muestra total desinterés por su entorno y relaciones sociales
- No obedece ni sigue instrucciones
- Rechaza el contacto físico
- Gira o se mece sobre sí mismo.
- Gira o se mueve mucho, movimientos estereotipados
- Se enoja mucho o suele hacer rabietas
- No muestra interés por hacer amigos, ni es capaz de iniciar una conversación
- Poca imaginación a la hora de jugar
- Tiene rutinas, y un intento de modificarlo, le genera angustia o malestar.
- Muestra apego excesivo a determinados objetos.

Esta variabilidad de síntomas y manifestaciones propias del espectro autista, demuestra que no hay un único perfil de estudiante con autismo, sino una amplitud de necesidades, capacidades y formas de interacción. Justo por esto, el concepto de espectro, implica el

reconocimiento de que cada estudiante necesita de apoyos y estrategias pedagógicas diferenciadas de acuerdo a sus características individuales, por lo cual, la actitud docente es clave dentro de los procesos de inclusión educativa, dado que una postura flexible, empática y abierta a la diversidad favorece la adaptación curricular y participación del alumnado con TEA; por el contrario, una rigidez cognitiva, fundamentada en creencias estereotipadas o generalizaciones sobre el autismo, resultan limitantes al momento de implementar ajustes pedagógicos y dificultan la construcción de entornos inclusivos.

Modelo tridimensional o Triada de Wing

Una de las teorías más popularizadas para explicar el autismo, es el modelo tridimensional o conocida también como la triada de wing, desarrollado principalmente por Lorna Wing y Judith Gould, que, de acuerdo con Dambal (2025) se instaure como uno de los aportes más significativos para comprender el TEA y que transformó la visión clásica del trastorno al proponer que las manifestaciones clínicas no se debían entender como categorías rígidas, sino como un espectro distinguido por alteraciones nucleares en tres dimensiones elementales: la interacción social, la comunicación y la flexibilidad imaginativa-conductual.

El modelo tridimensional surgió como una crítica a las concepciones reduccionistas y ampliamente restrictivas del autismo que predominaron prolongadamente durante el siglo XX, sin embargo, estudios epidemiológicos y observacionales, le permitieron a Wing evidenciar que existían diversas manifestaciones clínicas del autismo, cada uno con distinto grado de severidad y funcionamiento, consintiendo abandonar la noción de un trastorno raro y homogéneo y más bien adoptar un concepto de continuo autismo o espectro, subrayando que las personas autistas comparten un núcleo común de dificultades cualitativas, aunque expresadas de forma particular y con disímil intensidad y configuración (Dambal, 2025).

Al respecto, Jordán (2015), complementando la información previamente mencionada respecto a las alteraciones en tres dimensiones fundamentales, explica que el modelo tridimensional plantea que el autismo se encuentra estructurado en tres áreas centrales, una es alteraciones en el componente comunicativo, otra es la forma en que se relaciona con otros individuos y la última, patrones repetitivos, restringidos e inflexibles en el comportamiento e imaginación.

En ese sentido, acota que la primera dimensión, es decir la interacción social, atañe a las dificultades para instaurar vínculos recíprocos y entender las dinámicas interpersonales, señalando la observación de Wing, respecto a que las personas con autismo exhiben alteraciones en conductas tales como el contacto visual, correspondencia mutua entre seres humanos, el entendimiento de normas sociales tácitas y la interpretación de señales afectivas, siendo dificultades que no suponen ausencia de interés social en todos los casos, sino maneras diferentes de procesar e interpretar la información social (Jordán, 2015).

Por otro lado, estudios como el de Glerean et al., (2015) profundizan en la comprensión de la dimensión social desde una perspectiva neurocognitiva, explicando respecto al procesamiento facial y reconocimiento socioemocional que tienen muchos individuos con autismo, acotando que estas suelen presentar dificultades para interpretar las expresiones fisionómicas y las señales socioemocionales, lo que afecta su construcción de relaciones interpersonales y subraya una posible participación de estructuras cerebrales como amígdala y circuitos temporolímbicos en estas alteraciones sociales.

Sobre la segunda dimensión, autores como Dambal (2025) y Jordán (2015) hacen referencia al señalamiento de Wing sobre las dificultades en la comunicación que abarcan tanto el lenguaje verbal, como componentes pragmáticos y no verbales, por lo que las personas con

autismo pueden tener problemas al momento de iniciar o sostener una conversación, interpretar dobles sentidos, entender gestos o modular correctamente la entonación de la voz y reciprocidad comunicativa.

Esta segunda dimensión se puede comprender no solo como un déficit lingüístico estructural, sino como una dificultad para utilizar el lenguaje social, señalando Contreras et al., (2017) que tras su estudio con niños autistas verbales, aun con la capacidad de habla funcional, ostentaron conductas compatibles con el modelo tridimensional en contextos escolares, sociales y en el hogar, demostrando limitaciones en la reciprocidad comunicativa y para adaptar contextualmente el lenguaje.

Al respecto de la tercera dimensión, Wing detalló que múltiples personas con autismo presentan patrones repetitivos conductuales, intereses restringidos, apego excesivo a rutinas y dificultades para desplegar juego simbólico o pensamiento flexible, por lo que refleja una alteración en la facultad adaptativa ante transformaciones ambientales o sociales (Dambal, 2025). Es por ello que se ha vinculado con complicaciones en las funciones ejecutivas, en especial, aquellas que tienen que ver con la flexibilidad cognitiva, planificación, inhibición conductual y memoria de trabajo.

En ese orden de ideas, la triada de Wing representó un modelo teórico que transformó la visión tradicional de síntomas psiquiátricos, hacia una comprensión dimensional y del desarrollo, en el cual, las alteraciones sociales, comunicativas y conductuales conforman un patrón interrelacionado que propicia el entendimiento de la heterogeneidad del espectro autista. Por lo que este modelo es un marco teórico significativo que amplía la comprensión del TEA y que permite identificar patrones nucleares compartidos dentro de la amplia heterogeneidad autista,

favoreciendo el diagnóstico, la intervención y diseño de apoyos adaptados a las necesidades individuales.

La Actitud Docente en la Inclusión del Alumnado con TEA

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se define como una condición del neurodesarrollo de origen neurobiológico y carácter crónico, cuya etiología reconoce una compleja interacción entre factores genéticos y ambientales; clínicamente, se manifiesta desde la infancia temprana a través de una serie de síntomas que la literatura clásica denomina la Tríada de Wing, la cual comprende alteraciones significativas en la comunicación, la interacción social y la flexibilidad cognitiva e imaginativa, donde la naturaleza del TEA como "espectro" implica una amplia heterogeneidad fenotípica; esto significa que el nivel de severidad, la edad de aparición y las características observables varían sustancialmente entre individuos, abarcando desde personas con altas necesidades de apoyo hasta aquellas con un perfil de alta funcionalidad.

De acuerdo con Celis y Ochoa (2022), esta condición se caracteriza por déficits persistentes en la comunicación social y la presencia de patrones de comportamiento, intereses o actividades de carácter restrictivo y repetitivo; bajo esta conceptualización, la atención no debe centrarse en la búsqueda de una "cura", sino en la implementación de intervenciones terapéuticas y educativas individualizadas que busquen potenciar la calidad de vida y el desarrollo autónomo del individuo.

Es fundamental considerar que la presentación clínica suele acompañarse de comorbilidades psiquiátricas, como trastornos de ansiedad o del estado de ánimo, además de condiciones médicas asociadas que incrementan la complejidad del apoyo requerido en el aula; por tanto, estas variables deben integrarse de manera obligatoria en el diseño de las adaptaciones

curriculares y en la formación continua del profesorado para evitar impactos negativos en el rendimiento académico y el bienestar socioemocional del estudiante.

Es así como algunos de los aspectos que se deben tener presente dentro de ese abordaje con relación a su conceptualización son:

Conceptualización y Génesis de la Actitud

- **Definición Clásica y Formación:**

La actitud docente en el contexto de la presente investigación, se comprende como una organización duradera de creencias y disposiciones que orientan la respuesta del maestro hacia la diversidad, sin embargo, antes de ahondar en este término, es importante revisar la conceptualización clásica de la actitud, con génesis en la psicología social y la sociología de inicios del siglo XX, mencionando Fleck (2015) que proviene del latín *aptitudo* y se solía utilizar en pintura y escultura para describir la postura corporal o el talante físico de una persona, sin embargo, después empezó a relacionarse con una predisposición interna moderadamente estable, es decir, una preparación psicológica del individuo ante objetos, personas o situaciones.

Uno de los principales autores en emplear el termino con una connotación psicológica, fue Darwin (1872; como se citó en Fleck, 2015) para explicar cómo las emociones se expresaban a través de posturas y gestos corporales observables, indicando que las actitudes eran expresiones motoras de estados emocionales internos. Por consiguiente, desde la psicología alemana, en especial, la escuela Würzburg, se empezó a hacer referencia como una disposición mental previa que orienta la acción o el pensamiento del sujeto.

No obstante, la instauración del concepto en el marco de las ciencias sociales, se atribuye a William Thomas y Florian Znaniecki, quienes explican la actitud como "un proceso de conciencia que determina la actividad real o posible del individuo en el mundo social" (Thomas

y Znaniecki, 1918; como se citó en Fleck, 2015, p. 22). Esta es una de las definiciones clásicas más relevantes, ya que indica que la actitud es un proceso interno o subjetivo, con capacidad para orientar la conducta y ejercer cierta relación en el contexto social, y que, en el marco de la educación-docente, indica que ciertamente, la actitud del profesorado es importante en la inclusión, dado que esta direcciona el comportamiento o acciones que se ejercen ante determinadas situaciones e influye en el entorno.

Por otro lado, también se destaca un aporte influyente en la consolidación clásica de este término, y es la de Gordon Allport (1935; como se citó en Ubillos et al., 2006) quien explica la actitud como un estado psicológico y neural de preparación que se ordena a través de la experiencia y ejerce una incidencia directa o dinámica sobre la respuesta de la persona hacia los objetivos y situaciones que se relacionen con ella. Esta es una conceptualización que integra elementos estructurales de la actitud como su carácter aprendido, su naturaleza relativamente estable, su función orientadora de la conducta y la dimensión cognitiva, afectiva y conductual implícita.

Considerando la conceptualización clásica de la actitud, se hace necesario resaltar su significancia en el entendimiento de la disposición docente hacia la inclusión de estudiantes con TEA, pues, entendiendo estas como predisposiciones relativamente estables que orienta la manera en que las personas, piensan, sienten y actúan ante determinadas situaciones y que a su vez influyen en el entorno, se puede discernir que la postura del profesorado puede ser determinante en el éxito de la inclusión y el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con TEA; además, de que esta no emerge de forma espontánea, sino que es una construcción basada en las experiencias propias, las creencias y conocimientos profesionales, por lo que desde ese

punto, la actitud de los profesores puede ser concluyente en los procesos inclusivos dentro del aula.

Las actitudes inciden sobre las intenciones y comportamientos, esta deducción basada en las conceptualizaciones clásicas previamente mencionadas, lo cual explica porque una actitud positiva del docente, puede producir prácticas pedagógicas inclusivas, y, dado que están mediadas también por el conocimiento, la formación respecto a temas como el TEA, se hace trascendental al momento de reducir prejuicios y desplegar competencias pedagógicas inclusivas, por lo que comprender el concepto clásico de actitud, propicia el reconocimiento de que la inclusión educativa no solo se basa en normas institucionales, sino en las disposiciones cognitivas, afectivas y conductuales del profesorado.

Bajo esta perspectiva, se resalta la relación de estas concepciones, con la teoría del comportamiento planificado, que formula que las actitudes influyen directamente en las intenciones conductuales y por ende, en las acciones, convirtiéndose en un fundamento teórico que permite entender como las percepciones, creencias y valoraciones de los docentes respecto a la inclusión de estudiantes con TEA en el aula, pueden condicionar sus prácticas educativas y disposición al momento de implementar estrategias inclusivas.

Teoría del comportamiento planificado.

La teoría del comportamiento planificado emerge como una expansión de la teoría de la acción razonada, desarrollada por Icek Ajzen y Martin Fishbein, con la finalidad de explicar y predecir la conducta humana derivada de variables cognitivas y psicosociales. Es un modelo teórico que parte del supuesto de que los individuos tienden a actuar racionalmente, empleando la información disponible antes de ejecutar una acción determinada, que, en consecuencia, el

comportamiento ocurre de forma pronóstica por procesos evaluativos, de valoración y de toma de decisiones (Ajzen y Fishben, 1980; como se citó en Ubillos et al., 2006).

Inicialmente, la Teoría de la Acción Razonada planteaba que el principal antecedente de la conducta era la intención conductual, entendida como la disposición cognitiva del individuo para ejecutar un comportamiento específico, dicha intención estaba determinada por dos factores: la actitud hacia la conducta y la norma subjetiva (Fishbein y Ajzen, 1975; como se citó en Mujica et al., 2011). La actitud hacia la conducta hace referencia a la valoración favorable o desfavorable que posee el sujeto sobre realizar determinada acción, mientras que la norma subjetiva corresponde a la percepción de presión social proveniente de personas significativas, como familiares, amigos o grupos de referencia (Mujica et al., 2011).

Sin embargo, Azjen (1991) identificó que la teoría de la acción razonada presentaba ciertas limitaciones significativas relacionadas con la explicación de conductas que no dependían completamente de la voluntad del individuo, ya que existían comportamientos condicionados por habilidades personales, recursos disponibles o barreras externas, que no se contemplaba adecuadamente en el modelo. Entonces, en respuesta a este vacío, surge la teoría del comportamiento planificado, que incorporó una nueva variable denominada control conductual percibido, la cual hacía referencia a la percepción que posee el individuo respecto a la facilidad o dificultad para emprender una acción determinada, teniendo en cuenta factores internos como habilidades, capacidad o conocimientos y externos, como recursos, oportunidades o barreras ambientales.

En ese orden de ideas, este modelo teórico formula que la conducta está determinada por tres componentes elementales, que inciden sobre la intención comportamental y, por consiguiente, en la ejecución real de las acciones: actitud hacia la conducta, norma subjetiva y

control conductual percibido (Ajzen, 1991). Sobre esto, Ubillos et al., (2006) explica que esto propicia una comprensión profunda del constructo actitud, dado que estas se constituyen como disposiciones evaluativas fundamentadas en la información cognitiva, afectiva y conductual, facultadas para incidir en las respuestas de la persona y orientar su comportamiento.

De ese modo, esta teoría permite comprender la estructura de las actitudes configuradas por elementos cognitivos, afectivos y conductuales, donde, el primero se refiere a creencias y conocimientos sobre el objeto actitudinal, el segundo involucra sentimientos de agrado o desagrado y el tercero, comprende las tendencias o intenciones de acción frente al objeto (Ubillos et al., 2006). Esto se convierte en una concepción que facilita la comprensión de como las creencias y emociones influyen en las decisiones y comportamientos del individuo.

Entonces, considerando lo expuesto, se puede subrayar que la teoría del comportamiento planificado desde el ámbito educativo, proporciona un marco explicativo especialmente útil en la comprensión de la disposición docente hacia la inclusión de estudiantes con TEA, pues, las prácticas inclusivas del profesorado no están sujetas netamente a lineamientos institucionales, sino a las actitudes que los mismos tienen hacia la inclusión, la percepción sobre las normas sociales dentro del entorno escolar y el nivel de control conductual percibido con relación a sus capacidades pedagógicas. En consecuencia, factores como la formación docente, el conocimiento sobre TEA y la percepción de autoeficacia influyen en la intención y ejecución de prácticas educativas inclusivas.

El Enfoque de la Teoría del Comportamiento Planificado: la actitud docente en el Aula

Desde la teoría del comportamiento planificado de Ajzen (1991), se puede entender la actitud docente respecto a los estudiantes con TEA, como una predisposición construida a partir de creencias, emociones y experiencias que influyen sobre las intenciones y prácticas

pedagógicas desarrolladas dentro del aula, explicando desde el fundamento del autor, como los procesos cognitivos y afectivos del profesorado condicionan su actitud hacia la implementación de estrategias inclusivas.

- **Componente Cognitivo (Creencias):**

Hace referencia al conjunto de saberes, creencias y percepciones que posee el docente sobre el TEA y la educación inclusiva. Aplicando los fundamentos de Ajzen (1991), se puede precisar que las creencias conductuales son las bases de las actitudes, ya que los individuos evalúan las consecuencias de una conducta antes de ejecutarlas. Esto aplicado en el ámbito educativo, implica que la percepción docente sobre las capacidades del alumno con TEA, la viabilidad de la inclusión y sus propias habilidades pedagógicas, influyen en su disposición hacia prácticas inclusivas.

Macfarlane y Woolfson (2013) señalan que los docentes que tienen mayor formación y conocimiento sobre autismo, suelen presentar actitudes más favorables hacia la inclusión, dado que cuentan con una comprensión más amplia de las necesidades educativas y estrategias de apoyo requeridas, mientras que cuando desconocen sobre TEA, favorece creencias erróneas, inseguridad profesional y percepciones negativas sobre la inclusión. De ese modo, las creencias cognitivas no solo direccionan la valoración que el docente hace sobre la inclusión, sino también las expectativas académicas y sociales que construye el estudiante.

- **Componente Afectivo (Emociones):**

El componente afectivo comprende las emociones y sentimientos asociados a la experiencia de inclusión; de acuerdo con Ubillos et al., (2006) las actitudes no se instauran únicamente desde procesos racionales, sino desde respuestas emocionales vinculadas con experiencias previas, percepción de autoeficacia y el nivel de seguridad profesional. En ese

orden de ideas, emociones como la ansiedad, el miedo, la frustración o inseguridad, pueden afectar la disposición del docente hacia la inclusión, en especial, cuando se considera no tener las competencias o recursos requeridos para atender idóneamente las necesidades del alumnado con TEA.

Sin embargo, cuando el docente experimenta emociones como seguridad profesional, empatía, percepción de logro, puede verse favorecida su actitud y construcción de ambientes inclusivos con relaciones pedagógicas sensibles a la diversidad. Respecto a esto, Kupers et al., (2024) señalan que las actitudes positivas hacia la inclusión se relacionan de forma significativa con una mayor intención de implementar prácticas educativas diferenciadas, exteriorizando la influencia de factores afectivos sobre la conducta docente. Asimismo, la formación, el acompañamiento institucional y los recursos disponibles, contribuyen ampliamente a la minimización de emociones negativas que permitan fortalecer las experiencias afectivas del docente ante la inclusión de estudiantes con TEA.

- **Componente Conductual (Práctica Pedagógica):**

El componente conductual corresponde a la manifestación observable de la actitud a través de acciones concretas desarrolladas en el aula. Ajzen (1991) desde la teoría del comportamiento planificado, explica que las actitudes influyen sobre las intenciones conductuales y el comportamiento real, por lo que, considerando esto, se puede deducir que las percepciones y valoraciones del docente sobre la inclusión, se puede traducir en prácticas pedagógicas inclusivas o limitantes.

En ese orden de ideas, en el ámbito educativo, es un componente inmerso en las decisiones pedagógicas como la flexibilización curricular, la adaptación de actividades, el uso de apoyos visuales, la estructuración del ambiente, la aplicación de estrategias multisensoriales y la

promoción de la interacción social dentro del aula. Macfalane y Woolfson (2013) explican que los docentes con actitudes positivas hacia la inclusión, suelen tener una mejor disposición para reestructurar sus prácticas pedagógicas y responder a las necesidades individuales de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Desde los fundamentos de Ajzen (1991) se puede explicar que el comportamiento docente esta mediado por el control conductual percibido, lo que significa que aunque los profesores tengan actitudes favorables hacia la inclusión, carecer de formación o capacitación en TEA, no contar con recursos ni apoyo institucional, limita su implementación real de estrategias inclusivas, por lo que la actitud no solo es disposición, sino también capacidades formadas que permitan fortalecer sus creencias y autopercepción de competencia profesional para desarrollar prácticas inclusivas sostenibles en el tiempo.

Metodología

Enfoque

La presente monografía se fundamentó en una metodología de enfoque cualitativo, que, según Hernández (2012) es aquella que estudia caracteres, actitudes, atributos o facultades no cuantificables, que requieren de un análisis subjetivo e interpretativo de los fenómenos sociales. En ese sentido, el enfoque cualitativo permite conocer la realidad de la inclusión del alumnado autista y la actitud docente, tomando en cuenta subjetividades y concepciones de los distintos estudiosos consultados.

Tipo de Estudio

Por otro lado, el tipo de estudio es de revisión bibliográfica, que es aquella que se realiza a través de la consulta de documentos como libros, periódicos, revistas, anuarios, registros, tesis, informes, leyes, entre otros (Gómez, 2011), para generar una producción que parte de la revisión de documentos académicos, científicos y teóricos relacionados con la actitud docente hacia la actitud docente hacia la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en contextos latinoamericanos, complementada con análisis comparativo de estudios internacionales pertinentes para contextualizar hallazgos.

Estrategias de Búsqueda

Las estrategias de búsqueda son un conjunto de procedimientos, operaciones y estructuras ordenadas de términos clave, parámetros de delimitación y operadores booleanos, que permiten estructurar, localizar y recuperar información específica de bases de datos (Espinoza-Freire, 2025). Para la presente monografía se emplearon como estrategias de búsqueda como elección de

fuentes de dato, periodos de búsqueda y criterios de inclusión y exclusión para seleccionar la información.

- **Fuentes y bases de datos consultadas:** se consultarán fuentes académicas y oficiales, que permitan el acceso a documentos indexados y con rigor académico y científico tales como:
 - Scopus, Proquest, PubMed/Medline, PsycInfo, Redalyc.
 - Repositorios institucionales y universitarios.
 - Google, Google Scholar
 - Organizaciones oficiales (OMS, UNESCO, Unicef) Ministerios de salud y educación.
- **Ventana de Observación (periodo de búsqueda):** 2021 a 2025 para prevalencia, etiología, problema de investigación y antecedentes de estudio, 2015 a 2025 para la búsqueda de fundamentos teóricos.
- **Criterios de Inclusión:** estudios empíricos y revisiones sistemáticas relacionadas con el tema, documentos publicados en fuentes confiables y estudios en contextos latinoamericanos.
- **Criterios de exclusión:** textos de opinión sin respaldo científico, estudios con enfoque exclusivamente biomédico, documentos publicados antes del año 2000, estudios en continentes fuera del latinoamericano.
- **Palabras clave:** Autismo, trastorno del espectro autista, TEA, actitud docente, percepción docente, inclusión educativa, educación inclusiva, prácticas docente inclusivas, formación docente e institucional, apoyo escolar, América Latina, Colombia, políticas educativas.

Procedimiento de Búsqueda y Selección Documental

El presente estudio monográfico se realizó a través de una revisión documental, direccionada a analizar investigaciones relacionadas con la actitud docente hacia la inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Latinoamérica. Para ello, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica en bases de datos académicas como Google Académico, repositorios universitarios de acceso abierto y revistas indexadas.

La estrategia de búsqueda se llevó a cabo mediante el uso de palabras clave y operadores booleanos, tales como: “actitud docente”, “inclusión educativa”, “trastorno del espectro autista”, “TEA”, “educación inclusiva”, “docentes y autismo”, “inclusive education” y “teacher attitudes toward autism”, combinadas mediante conectores AND y OR, obteniendo como resultado una exploración inicial con la que se identificó 40 documentos entre artículos científicos, tesis de grado y estudios académicos. Posteriormente, se realizó un proceso de depuración y selección documental, aplicando criterios de inclusión y exclusión.

El proceso de depuración y selección documental, permitió identificar que 12 estudios cumplían con los criterios de inclusión establecidos para los antecedentes, guardando relación directa con el objetivo de la monografía y proporcionando información valiosa, para responder a la interrogante de investigación.

Procedimiento de análisis documental

El proceso de análisis documental es importante para responder al objetivo y pregunta de estudio, propiciando la presentación de hallazgos, el cual, para la presente monografía se llevó a cabo a través de la técnica de análisis de contenido, que, de acuerdo con Abela (2021) permite examinar sistemática, objetiva e interpretativamente los documentos, textos o mensajes, para identificar significados, patrones, categorías y relaciones presentes en la información,

trascendiendo de la mera lectura descriptiva, hacía las inferencias válidas, fundamentadas y reproducibles a través de los datos analizados.

En ese orden de ideas, la información se organizó haciendo una lectura crítica y comparativa de los estudios, colocándose en una matriz de análisis que permitió sistematizar información relevante como: autor, año, país, metodología y principales hallazgos, teniéndose en cuenta el objetivo de cada estudio y sus principales aportes a la monografía. Posteriormente, se efectuó un proceso de categorización temática, identificando patrones recurrentes y elementos comunes entre los estudios revisados. A partir de ello, se construyeron categorías de análisis relacionadas con:

- Actitudes favorables y desfavorables hacia la inclusión.
- Formación y conocimiento docente sobre TEA.
- Barreras institucionales y pedagógicas.
- Componentes cognitivos, afectivos y conductuales de la actitud docente.
- Estrategias inclusivas implementadas en el aula.

La organización de la información a través de estas principales categorías, permitieron que se interpretaran los hallazgos desde una perspectiva crítica y comparativa, facilitando la comprensión de la actitud docente frente a la inclusión del alumnado con TEA en las aulas regulares, y como esto puede ser una barrera o facilitador de los procesos de inclusión en las instituciones del contexto latinoamericano.

Tabla 1

Matriz de antecedentes de estudio incluidos.

	Autor	Año	País de estudio	Metodología	Principal hallazgo o conclusión principal
1	Irene Gómez y Carmen Rodríguez	2024	España	Mixta, diseño exploratorio y descriptivo. Cuestionario dicotómico.	La mayoría de los participantes tiene un pensamiento positivo sobre la inclusión del alumnado con autismo, aunque tienen dificultades para ejecutar la educación debido a la carente formación.
2	Isabel Vidal	2024	España	Cualitativa, etnográfica, estudio de casos.	La actitud docente carente de disposición, acompañada de poca capacitación sobre TEA disminuye la sensibilización hacia la inclusión.
3	Vaia Dalamitrou	2024	Grecia	Cuantitativa, correlacional. Escala tipo Likert de actitud docente.	La actitud docente demostró estar enmarcada por falta de formación docente, carentes recursos y apoyo y creencias culturales y sociales que dificultan la inclusión.
4	Marilyn Palermo	2025	Puerto Rico	Cuantitativa correlacional. Cuestionario para medir conocimiento docente sobre TEA y actitud hacia la inclusión.	Los docentes con mayor conocimiento sobre TEA y necesidades de aprendizaje tienden a tener una disposición favorable hacia la inclusión. La actitud negativa suele relacionarse con desconocimiento sobre TEA.
5	Tatiana Álvarez et al.	2024	Ecuador	Cuantitativa, correlacional y no experimental. Cuestionario de conocimientos y escala de actitudes	El conocimiento sobre TEA es bajo en más de la mitad de los docentes, lo que desencadena poca disposición hacia la inclusión.
6	Elena Cerrón	2024	Perú	Enfoque cualitativo, fenomenológico. Entrevista semiestructurada .	El profesorado reconoce la importancia de la inclusión, pero su actitud se limita por la falta de preparación, carentes estrategias inclusivas y de atención en NEE.

7	Roberto Reyes et al.	2023	México	Cualitativa interpretativa. Entrevista no estructurada y grupo focal.	El conocimiento docente sobre TEA determina su actitud hacia la inclusión del alumnado. En la muestra, factores emocionales, formativos y contextuales son barreras o facilitadores de la inclusión educativa.
8	Oriana Castellanos	2022	Venezuela	Cuantitativa descriptiva. Encuesta de actitud docente.	Predominó una actitud docente se enmarcó por emociones como frustración, desagrado y resistencia, desencadenan poca adaptación curricular.
9	Patricia Dominguez-Palencia et al.	2022	México	Cuantitativa, exploratoria. Cuestionario de actitud docente	La mayoría de las participantes tuvo una actitud favorable hacia la inclusión del alumnado con TEA, tuvieron flexibilidad pedagógica y facilitaron ambientes inclusivos.
10	Nayelis Vidal-Salinas	2024	Colombia	Cualitativa fenomenológica. Entrevista semiestructurada .	Encontraron barreras de tipo organizativo: falta de recursos institucionales, carente acompañamiento profesional y falta de formación continua. Barreras actitudinales: creencias, percepciones, disposición, resistencia al cambio y oposición. Estas limitan la inclusión educativa.
11	Mónica Silvestre	2023	Colombia	Cualitativa interpretativa. Entrevista	Reconocen el derecho de todos los niños a la educación, sin embargo, los docentes expresaron no contar con la formación para atender estudiantes con TEA.
12	Vanessa Badillo-Jiménez et al.	2022	Colombia	Cualitativa, descriptiva de estudio de caso. Cuestionario.	La inclusión de los niños con TEA tiene deficiencias relacionadas con la actitud docente que carecen de flexibilidad y adaptabilidad curricular.

Nota. La tabla muestra la compilación de antecedentes de estudio revisados e incluidos en

la monografía, para vislumbrar el panorama de la actitud docente.

Discusión

La presente monografía tuvo por objetivo analizar la actitud docente hacia la inclusión educativa del alumnado con trastornos del espectro autista en Latinoamérica, para responderlo, se revisó un total de 12 estudios en el contexto latinoamericano y algunos en el continente europeo, con la finalidad de establecer una comparación de los hallazgos en américa latina con otros contextos internacionales. En ese sentido, se halló que, en países como puerto rico, los docentes presentan una actitud favorable hacia la inclusión, cuando cuentan con un correcto nivel formativo sobre TEA y NEE, mientras que aquellos con desconocimiento, tienden a tener una menor disposición ante la integración de esta población en el aula regular (Palermo, 2025),

Los hallazgos de Palermo (2025) coinciden con otros estudios en países como Ecuador, Perú y México, donde los docentes demostraron una mayor disposición hacia la inclusión, debido a que no estaban capacitados respecto a que es el autismo, sus síntomas y manejo de conducta, lo que les hacía carecer de estrategias pedagógicas inclusivas (Álvarez et al., 2024; Cerrón, 2024), ante esto, los resultados de Reyes et al., (2023) adicionan que factores emocionales, conductuales y cognitivos, son determinantes en la actitud docente y que pueden ser facilitadores o limitantes de la inclusión educativa, lo que coincide con lo que encontró Castellanos (2022) donde, emociones como el desagrado, la resistencia y frustración, desencadenan poca adaptación curricular.

Con respecto a lo anterior, se puede explicar estos hallazgos desde los fundamentos teóricos, partiendo del hecho de que la inclusión educativa, como precisa Padilla (2011) requiere de que se adquieran aprendizajes sobre diferencias individuales y respeto de las mismas, precisando que no es suficiente con la mera presencia de los estudiantes con NEE en las aulas,

sino que los docentes deben ajustar sus prácticas pedagógicas para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado, incluido aquellos que presenten diversidades como el TEA, esto, en compendio de apoyos institucionales para el ajuste estructural y formativo.

Los resultados de distintos autores como Álvarez et al., (2024), Cerrón (2024) o Reyes (2023), donde los docentes demostraron tener una actitud indispuesta del alumnado con TEA, fundamentado en su desconocimiento, representa también una exclusión educativa y vulneración a derechos fundamentales como la educación, ya que, como se expresa desde el modelo social de discapacidad, estas condiciones tienen una construcción social, donde, las barreras están impuestas en el entorno, por ejemplo, la falta de formación del profesorado, la inadaptación curricular, y no se debería imponer a el estudiante con TEA la carga de adaptarse a modelos tradicionales de enseñanza, sino que son los planteles y comunidad educativa son quienes deben eliminar las barreras físicas, curriculares, comunicativas y actitudinales (Ayala, 2024).

En ese orden de ideas, para que los docentes puedan iniciar a establecer la inclusión en el aula regular, se debe implementar la pedagogía inclusiva, diseñando el currículo escolar para responder desde un principio a la diversidad del alumnado (Rodríguez-Revelo, 2022), de ese modo, la enseñanza debe ser equitativa, flexible y accesible, para que pueda integrar todos los perfiles, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes, incluido aquellos con TEA, para así, no ver este espectro como un impedimento para el aprendizaje, sino como una oportunidad para ampliar las formas de acceso al conocimiento y la participación escolar.

Además, los hallazgos de Reyes et al., (2023) a la influencia de componentes emocionales, conductuales y cognitivos, sobre la actitud docente, se fundamenta en las explicaciones de Ajzen (1991) quien precisa que las creencias (cognición) emociones y

experiencia (conducta) inciden en la intención y la práctica dentro del aula, ya que en función a estas, se condiciona la actitud y la forma que se reacciona ante situaciones como la inclusión de estudiantes con espectro autista en el aula curricular.

Sin embargo, no todos los hallazgos en el contexto latinoamericano mostraron una actitud indispuesta por parte de los docentes hacia la inclusión del alumnado con TEA, pues, Dominguez-Palencia et al., (2022) en México, hallaron que los docentes tuvieron una actitud favorable enmarcada por la flexibilidad pedagógica, es decir, disposición a adaptar el currículo hacia la diversidad, de modo que la enseñanza impartida pueda alcanzar a todos los estudiantes y construir ambientes inclusivos. Esto lo explica Macfarlane y Woolfson (2013) sosteniendo que el contar con una comprensión amplia sobre NEE y estrategias de apoyo institucionales facilitan las creencias de los docentes sobre la inclusión del alumnado con TEA, además, conlleva a una minimización de emociones negativas, fortaleciendo las experiencias afectivas de los docentes (Kupers et al., 2024).

Ahora bien, continuando con los resultados de la actitud docente respecto a la inclusión de alumnado con TEA, en contexto latinoamericano, se trae a colación un ámbito más cercano y es donde se realiza la presente monografía, Colombia, donde distintos autores como Vidal-Salinas (2024) complementan que la actitud docente puede verse desfavorecida ante la existencia de barreras como faltas de recursos institucionales, carente acompañamiento profesional, es decir, no se encuentran capacitados para la inclusión, lo que configura barreras actitudinales enmarcadas por su experiencia, percepciones, disposición, resistencia al cambio y oposición, que, agrega los hallazgos de Silvestre (2023), aunque todos los estudiantes tienen derecho a la educación, este se ve vulnerado si los docentes no cuentan con la formación necesaria para

atender e integrar en el aula regular estudiantes con TEA, lo que desfavorece la flexibilidad y adaptabilidad curricular por parte de los docentes (Badillo-Jiménez et al., 2022).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado, es posible explicar esos hallazgos desde la teoría de la conducta planificada, la cual formula que el comportamiento humano esta influenciado por actitudes, normas subjetivas y control conductual percibido (Ajzen, 1991), es decir que la falta de formación y apoyo institucional impacta directamente el control conductual percibido por el docente, donde, consideran no tener herramientas pedagógicas, conocimientos o recursos suficientes que les permita responder ante las necesidades del alumnado con TEA, desencadenando emociones de inseguridad, ansiedad o resistencia frente a la inclusión y afectando negativamente su actitud y prácticas educativas.

En Concordancia, la conceptualización de Allport (1935) también permite explicar que las disposiciones docentes se construyen a través de la experiencia y que estas ejercen una influencia directa sobre la conducta, es por ello que los contextos institucionales que carecen de apoyo refuerzan percepciones negativas o sentimiento de incapacidad profesional ante la atención del alumnado con autismo. De ese modo, las limitaciones formativas afectan el conocimiento técnico del profesorado , pero también sus actitudes y expectativas hacia la inclusión, lo que desde el enfoque tridimensional de la actitud, se explica argumentando que las dificultades entrañan componentes cognitivos, afectivos y conductuales, dado que la falta de formación afecta tanto las creencias sobre autismo, como las emociones relacionadas al ejercicio pedagógico y finalmente, las prácticas que se desarrollan dentro del aula.

Si se contrastan los hallazgos señalados en el continente latinoamericano, con otros países como España, se puede señalar que no son indistintos, pues, Gómez y Rodríguez (2024)

encontraron que, aunque los docentes presentaron una actitud positiva ante la inclusión de estudiantes con autismo, también se evidenciaron dificultades para ejecutarla de forma plena debido a la falta de formación docente, coincidiendo Vidal (2024) al indicar que la carente disposición docente se acompaña de la falta de capacitación sobre TEA, lo mismo que halló Dalamitrou (2024) en Grecia, agregando que factores como las creencias culturales y sociales, la formación y la falta de recursos, dificultan la inclusión y disposición docente, es decir, que estos estudios también guardan correspondencia con la información recabada en América Latina.

En síntesis, estos resultados demuestran que, aunque actualmente la educación se considera un derecho fundamental para todos los individuos, sin excepción, y que es responsabilidad de todas las instituciones educativas aceptar a todo estudiante y asegurar su integración en el contexto escolar, lo cierto es que la inclusión de estudiantes con NEE, como el alumnado con TEA, continua afrontando barreras actitudinales y estructurales que trascienden la disposición individual del docente, pues, envuelve aspectos como políticas institucionales, acceso a formación especializada y condiciones reales de adaptación curricular. En consecuencia, desde fundamentos como la teoría de comportamiento planificado y conceptualizaciones clásicas de la actitud, se puede señalar que las percepciones de autoeficacia, experiencias previas y el control conductual, influyen directamente en la intención y ejecución de prácticas inclusivas dentro del aula.

Conclusión

El análisis de los distintos estudios consultados en la presente investigación, en conjunto con los fundamentos teóricos, permite establecer conclusiones significativas para responder a la pregunta problema ¿Cuál es la actitud docente hacia la inclusión educativa del alumnado con trastorno del espectro autista en Latinoamérica? siendo preciso señalar que la actitud juega un papel trascendental que se instaura como éxito o barrera/limitación de los procesos inclusivos en el aula regular, pues, las distintas exploraciones consultadas, muestra que a actitud docente en el contexto latinoamericano no es homogénea ni completamente favorable o desfavorable, sino que se encuentra condicionada por múltiples factores formativos, emocionales, institucionales y socioculturales que influyen directamente en la disposición del profesorado hacia la inclusión.

En términos generales, los hallazgos demuestran que los docentes ciertamente reconocer que la inclusión educativa es importante y un derecho de todos los estudiantes, muchos pueden tener una disposición positiva, sin embargo, esta actitud se ve limitada por la carente formación o capacitación profesional sobre autismo, muchos profesores desconocen que es, como se genera o explica, que comportamientos tienen los estudiantes diagnosticados, como se debe dar manejo y de qué manera se les puede enseñar, lo que termina afectando las estrategias que implementan y la atención que brindan hacia las necesidades de los mismos, lo que permite señalar que la actitud favorable por si sola, no garantiza prácticas pedagógicas inclusivas efectivas, no basta con que el docente tenga la intención de enseñar, sino que requiere de competencias específicas, recursos institucionales y acompañamiento profesional que les permita responder acertadamente ante la diversidad presente en el aula.

Se identificó que el conocimiento sobre TEA es uno de los factores más influyentes en la actitud docente, los estudios demostraron que aquellos profesores con mayor preparación

académica y capacitación en inclusión, tienden a desarrollar percepciones más positivas, mayor flexibilidad pedagógica y una disposición más amplia hacia la adaptación curricular. En contraste, la desinformación, inseguridad pedagógica y desconocimiento sobre el espectro autista favorecen emociones negativas como ansiedad, frustración, miedo o resistencia, afectando tanto la actitud como las prácticas implementadas dentro del contexto escolar.

Del mismo modo se destaca que la revisión documental demuestra que la actitud docente no depende únicamente de factores individuales, sino también de las condiciones estructurales e institucionales en las que se desarrolla la labor educativa. La falta de recursos didácticos, el escaso acompañamiento interdisciplinario, la sobrecarga laboral y las limitadas políticas de apoyo institucional emergen como barreras constantes que dificultan la inclusión educativa del alumnado con TEA en América Latina. Esto permite inferir que las dificultades inclusivas no deben atribuirse exclusivamente al profesorado, sino también a sistemas educativos que, en muchos casos, exigen procesos inclusivos sin proporcionar herramientas suficientes para llevarlos a cabo.

Las actitudes docentes cuentan con componentes afectivos, cognitivos y conductuales que interactúan entre sí, donde, las creencias sobre autismo e inclusión, las emociones que surgen como consecuencia de la experiencia pedagógica y las prácticas concretas en el aula configuran una relación dinámica que condiciona la actitud docente frente a la diversidad, por lo cual, es posible concluir que en América Latina persiste una brecha relevante entre el discurso inclusivo y la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, pues, muchos docentes afrontan dificultades para adaptar currículos, gestionar conductas e implementar estrategias que flexibilicen su enseñanza conforme a las necesidades del alumnado con TEA.

Por ende, puede responderse a la pregunta problema que, en Latinoamérica, la actitud docente hacia la inclusión educativa del alumnado con TEA, se caracteriza por una disposición heterogénea y condicionada por factores formativos, emocionales e institucionales, donde la disposición esta limitada por la falta de capacitación, desconocimiento sobre autismo, necesidades educativas especiales y la escasez de recursos pedagógicos y acompañamiento institucional, por lo que la actitud oscila entre la apertura hacia prácticas inclusivas, y la inseguridad o resistencia frente a la atención de esta población, no solo por la voluntad docente, sino por las condiciones educativas y formación profesional que dificultad la adaptación de la enseñanza y currículo hacia la diversidad del alumnado.

Referencias

- Abela, J. (2021). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Universidad de Granada. <https://perio.unlp.edu.ar/tif/wp-content/uploads/2021/04/S200103-Las-tecnicas-de-Analisis-de-Contenido-Una-revision-actualizada.pdf>
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planed Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/DOI:10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/DOI:10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Alms, S. (2025). *New Data Show Global Prevalence of Autism*. OAR Organization For Autism Research. <https://researchautism.org/oaracle-newsletter/new-data-show-global-prevalence-of-autism/>
- Álvarez, T., Barros-Albuja, F., Ramones, L., Barros-Morales, F., & Astudillo., E. (2024). Las actitudes y conocimientos de los docentes frente a la educación inclusiva . *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplina*, 8(6), 5683-5698. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15278
- Asociación Panamericana de Psiquiatría. (2014). Trastorno del Espectro Autista. En A. P. Psiquiatría, *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5®* (págs. 50-59). Editorial Media Panamericana. <https://doi.org/Editorial Media Panamericana>
- Ayala, G. (2024). Fundamentos teóricos de la inclusión en la educación básica secundaria. *Dialéctica*, (23), 911-925. <https://orcid.org/0009-0009-7041-0818>
- Badillo-Jiménez, V., Míeles-Barrera, M., & Peña-Sarmiento, A. (2022). Percepción de madres y maestras sobre la inclusión escolar de niños con trastorno del espectro autista. *DUAZARY*, 19(4), 294-305. <https://doi.org/https://doi.org/10.21676/2389783X.4991>

- Becerra, A. (2024). *Un mundo maravilloso para compartir y entender: Una propuesta de intervención dirigida a niños (as) entre 9 y 12 años con diagnóstico del espectro del autismo en la clínica de autismo del Quindío*. [Tesis de grado, Universidad UCES].
<https://repository.ces.edu.co/server/api/core/bitstreams/2f9b7d33-2bd4-4524-9b95-4088f592bc39/content#:~:text=A%20pesar%20de%20que%20Colombia,los%20trastornos%20generalizados%20del%20desarrollo>.
- Bonilla, M., & Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *CCAP*, 15(1), 19-29.
<https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>
- Castellanos, O. (2022). *Plan de acción orientado a favorecer la actitud docente hacia la inclusión del niño con el trastorno del espectroautista (TEA) en el aula regular*. [Tesis de Maestria, Unidad Pedagógica Experimental Libertador]. Obtenido de
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TGM/article/view/397>
- Celis, G., & Ochoa, M. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(1), 7-20. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Cerron, E. (2024). Inclusión educativa y trastorno del espectro autista en Perú. *Horizontes*, 8(35), 2287-2303. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.869>
- Contreras, C., Gavilán, J., Ibarra, C., & Valenzuela, K. (2017). *Descripción de conductas según la tríada de Wing en niños autistas verbales de edad escolar pertenecientes al Colegio San Jorge de Las Condes de Santiago*. (Tesis de grado, Universidad Andrés Bello). Obtenido de <https://repositorio.unab.cl/items/04284a02-3592-4728-8c82-e9ff77b47059>
- Cuenca, J., Castro, S., & Ramírez, A. (2024). Prevalencia del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en infantes: revisión sistemática y metaanálisis. *Revista Latinoamericana de*

Ciencias Sociales y Humanidades, VI(2), 1159-1184. DOI:

<https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3689>

Dalamitrou, V. (2024). *Actitudes de los maestros hacia la inclusión de estudiantes autistas y factores que las configuran*. [Tesis de Maestría, Universidad de Córdoba].

<https://doi.org/https://helvia.uco.es/handle/10396/28763>

Dambal, B. (2025). Dr. Lorna Wing: Pioneering psychiatrist in autism research. *Telangana*

Journal of Psychiatry, 11(1), 80-83. https://doi.org/https://doi.org/10.4103/tjp.tjp_23_25

Dominguez-Plasencia, P., Castro-Cortez, M., & Zavala-Guirado, M. (2022). Actitudes de los docentes a nivel primaria sobre los alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

Santiago(157), 149-163. Obtenido de

<https://www.proquest.com/openview/84497781c11ac26274c347d7ff5dce0c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2042596>

Durán, J., & Lobo, N. (2025). La inclusión educativa en Colombia. Teorías, competencias y aplicabilidad. *Dialéctica*, 25(2), 765-790. DOI:

<https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i25.4045>

Fleck, F. (2015). Attitude: History of concept. En J. Wright, *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (págs. 175-177). Oxford: elsevier.

Flores, M. (2014). *Las actitudes del profesor y su influencia en el aprendizaje, la actitud y crecimiento personal del estudiante*. . Obtenido de Instituto Superior Tecnológico

Bolivariano de Tecnología:

<https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/c4ecd42d400d2dbf2aa3e5ff2c2c8408.pdf#:~:text=La%20actitud%20de%20un%20docente%20se%20basa,importante%20en%20el%20rendimiento%20de%20la%20clase>.

Glerean, E., Kumar, R., Salmi, J., Kujala, R., Lahnakoski, J., Roine, U., . . . Mikko Sams, L. J.

(2015). Reorganization of functionally connected brain subnetworks in high-functioning autism. *Neurons and Cognition*, 37(3), 1066-1079.

<https://doi.org/https://doi.org/10.48550/arXiv.1503.04851>

Gómez, I., & Rodríguez, C. (2024). El pensamiento docente sobre la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el aula ordinaria de Lengua y Literatura.

REIDOCREA, 13(2), 10–21. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/86579/13-02.pdf>

Hurtado, L., y Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 2(1): 45-55.

Issac, A., Halemani, K., Shetty, A., Thimmappa, L., Vijay, V. R., Koni, K., Mishra, P., & Kapoor,

V. (2025). The global prevalence of autism spectrum disorder in children: a systematic review and meta-analysis. *Osong public health and research perspectives*, 16(1), 3–27.

<https://doi.org/10.24171/j.phrp.2024.0286>

Jordán, C. (2015). Trastorno del espectro del autismo. Implicaciones en la práctica clínica de una conceptualización basada en el déficit. *Revista de la asociación española de*

Neuropsiquiatría, 35(128), 775-787. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352015000400006>

Kupers, E., Boer, A. d., Bakker, A., Jong, F. d., & Minnaert, A. (2024). Explaining teachers'

behavioural intentions towards differentiated instruction for inclusion: using the theory of planned behavior and the self-determination theory. *European Journal of Special Needs*

Education, 39(4), 638-647. <https://doi.org/>

<https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2263717>

- Macfarlane, K., & Woolson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Martín, D., González, M., Navarro, Y., Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-104.
<https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/>
- Ministerio de Salud de Colombia. (2024). *Análisis de Situación de la Salud Mental con Énfasis en Determinantes Sociales. Colombia, 2024*. Minsalud.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/asis-salud-mental-determinantes-sociales-colombia.pdf>
- Mujica, A., Guido, P., & Mercado, S. (2011). Actitudes y comportamiento lector: una aplicación de la teoría de la conducta planeada en estudiantes de nivel medio superior. *Liberabit. Revista de Psicología*, 17(1), 77-84.
<https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/686/68619288009.pdf>
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40 (4), 670-699.
- Palermo, M. (2025). *Correlación Entre el Conocimiento de los Docentes del Nivel Secundario en Torno al TEA y sus Actitudes Frente a la Inclusión de Alumnos con TEA en Puerto Rico*. [Doctoral dissertation]. Obtenido de Nova Southeastern University. Retrieved from NSUWorks, Abraham S. Fischler College of Education and School of Criminal Justice: https://nsuworks.nova.edu/fse_etd/762/

- Reyes, R., Rangel, Y., & González, A. (2023). Experiencias docentes en la atención a niños con trastorno de espectro autista (TEA). *RECIE*, 7, 1-10.
<https://doi.org/https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1746>
- Rodríguez-Revelo, E. (2021). Inclusión educativa: una mirada desde la teoría. *Maestro y sociedad*, 19(1), 501-514. DOI: <https://orcid.org/0000-0003-4486-0785>
- Santomauro, D. F., Erskine, H. E., Herrera, A. M. M., Miller, P. A., Shadid, J., Hagins, H., ... & Sankararaman, S. (2025). The global epidemiology and health burden of the autism spectrum: Findings from the Global Burden of Disease Study 2021. *The Lancet Psychiatry*, 12(2), 111-121.
- Shaw, K., Williams, S., Patrick, H., Valencia-Prado, M., Durkin, M., Howerton, E., Ladd-Acosta, C., Pas, E., Bakian, A., Bartholomew, P., Nieves-Muñoz, N., Sidwell, K., Alford, A., Bilder, D., DiRienzo, A., Fitzgerald, R., Furnier, S., Hudson, A., Pokoski, O., Shea, L., Tinker, C., Warren, Z., et al., (2022) Prevalence and Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 and 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 Sites, United States, 2022. *Surveillance Summaries*, 72(2), 1-22.
https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/74/ss/ss7402a1.htm?utm_source=pique%20news magazine&utm_campaign=pique%20newsmagazine%3A%20outbound&utm_medium=referral
- Silvestre, M. (2023). *Maestro: barrera o facilitador en los procesos pedagógicos de estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista. Bogotá, Colombia*. [Tesis de Maestría, Universidad El Bosque]. Obtenido de

<https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/720eff8e-291c-4d7b-b6fd-33a103812661/content>

Stefanell, S. (2025). *Los padres, claves para cambiar la vida de niños con autismo*. El Heraldo.

<https://www.elheraldo.co/sociedad/2025/04/05/los-padres-claves-para-cambiar-la-vida-de-ninos-con-autismo/>

Ubillos, S., Mayordomo, S., & Páez, D. (2006). Capítulo 10: Actitudes: Definición, Medición y Modelos de la Acción Razonada y Planificada. En I. Fernández, & D. Páez, *Psicología social, cultura y educación* (págs. 2-37). Pearson Educacion.

United Nations Children's Fund. (s.f). *Towards inclusive education in Latin America and the Caribbean*. Unicef. <https://www.unicef.org/lac/en/towards-inclusive-education-latin-america-and-caribbean>

Vidal Salinas, N. (2024). *Experiencias de inclusión de niños con trastorno del espectro autista en profesores de una institución pública del Municipio de Florida Blanca*. [Tesis de Grado, Universidad de Santander]. Obtenido de <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/ffc87c21-ba8a-4991-8102-2c69525888db/content>

Vidal, I. (2024). Inclusión educativa y trastorno del espectro del autismo: facilitadores y contextos. *Contextos educativos*(34), 35-57.

<https://doi.org/https://doi.org/10.18172/con.6019>