



# Inclusión educativa y trastorno del espectro autista en Perú

Educational inclusion and autism spectrum disorder in Peru

*Inclusão educacional e transtorno do espectro do autismo no Peru*

ARTÍCULO ORIGINAL



Escanea en tu dispositivo móvil  
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.869>

Elena Pilar Cerron Ore 

[ecerrono@ucvvirtual.edu.pe](mailto:ecerrono@ucvvirtual.edu.pe)

Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Artículo recibido 3 de mayo 2023 | Aceptado 2 de junio 2023 | Publicado 21 de octubre 2024

## RESUMEN

El presente estudio explora las actitudes de los docentes en Perú hacia la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en el sistema educativo. La investigación se desarrolló bajo un enfoque fenomenológico en un estudio cualitativo básico, utilizando la triangulación de evidencias provenientes de docentes, directivos y especialistas de educación básica especial. La recolección de datos se realizó mediante una encuesta semiestructurada con preguntas abiertas, aplicada a una muestra de seis docentes, seis directivos y dos especialistas de diversas instituciones educativas peruanas. Los hallazgos evidencian una insuficiente preparación en términos de acceso a información, capacitación y estrategias pedagógicas para la enseñanza de estudiantes con TEA y otras necesidades educativas especiales. En consecuencia, se resalta la necesidad de actualizar y capacitar a los docentes en el ámbito de la educación inclusiva, con énfasis en las necesidades educativas especiales y el TEA.

**Palabras clave:** Trastorno del Espectro Autista; Educación inclusiva; Actitud docente

## ABSTRACT

This study explores the attitudes of teachers in Peru towards the inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD) in the educational system. The research was developed under a phenomenological approach in a basic qualitative study, using the triangulation of evidence from teachers, managers and specialists in basic special education. Data collection was carried out through a semi-structured survey with open-ended questions, applied to a sample of six teachers, six managers and two specialists from various Peruvian educational institutions. The findings show insufficient preparation in terms of access to information, training and pedagogical strategies for teaching students with ASD and other special educational needs. Consequently, the need to update and train teachers in the field of inclusive education, with emphasis on special educational needs and ASD, is highlighted.

**Key words:** Autism Spectrum Disorder; Inclusive education; Teaching attitude

## RESUMO

Este estudo explora as atitudes dos professores no Peru em relação à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no sistema educacional. A pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem fenomenológica em um estudo qualitativo básico, usando a triangulação de evidências de professores, gerentes e especialistas em educação especial básica. A coleta de dados foi realizada por meio de uma pesquisa semiestructurada com perguntas abertas, aplicada a uma amostra de seis professores, seis gerentes e dois especialistas de várias instituições educacionais peruanas. Os resultados mostram uma preparação insuficiente em termos de acesso a informações, treinamento e estratégias pedagógicas para o ensino de alunos com TEA e outras necessidades educacionais especiais. Consequentemente, destaca-se a necessidade de atualizar e treinar os professores no campo da educação inclusiva, com ênfase nas necessidades educacionais especiais e no TEA.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro do Autismo; Educação Inclusiva; Atitudes de Ensino

## INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva surge como respuesta a la diversidad y busca integrar a las personas con discapacidades en las escuelas regulares. La diversidad se entiende como la normalidad de las diferencias humanas, por lo que las desigualdades deben abordarse con equidad. En este contexto, una escuela verdaderamente inclusiva requiere la participación activa de docentes, familias y estudiantes (Sandoval y Quispe, 2021; MINEDU, 2010). Este enfoque educativo garantiza que todos los estudiantes, sin importar sus características o habilidades, accedan a una educación de calidad en entornos escolares comunes. Así, la educación inclusiva se fundamenta en la igualdad de oportunidades y la atención a las necesidades individuales de cada estudiante.

La educación inclusiva rechaza la segregación y exclusión de estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje. Busca eliminar barreras para la participación significativa en los entornos educativos regulares, promoviendo valores como la igualdad, el respeto y la valoración de la diversidad (Valdez y Cartolín, 2019). Además, este modelo beneficia no solo a los estudiantes con necesidades específicas, sino también a sus compañeros, fomentando empatía, respeto y tolerancia, lo que contribuye a la formación de ciudadanos preparados para convivir en una sociedad diversa.

El trastorno del espectro autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que afecta

principalmente la comunicación, la interacción social y el comportamiento (Sandoval y Quispe, 2021). Se trata de una condición crónica que suele manifestarse en la primera infancia y persiste durante toda la vida (OMS, 2021). El TEA es un espectro debido a la amplia variabilidad en su severidad y en las áreas afectadas. Algunos individuos enfrentan dificultades significativas en la comunicación y las relaciones sociales, mientras que otros presentan habilidades más desarrolladas, pero enfrentan retos en la flexibilidad cognitiva y la interacción social.

Sin embargo, otras personas en el espectro pueden tener habilidades de comunicación y funcionamiento diario más desarrolladas, pero aún pueden experimentar desafíos en áreas como la interacción social y la flexibilidad cognitiva. No se conoce una causa única del TEA, pero se cree que es el resultado de una combinación de factores genéticos y ambientales. Los estudios han demostrado que hay una predisposición genética hacia el autismo, pero los factores ambientales también pueden desempeñar un papel importante.

Aunque las causas exactas del TEA no se conocen, se considera el resultado de una interacción entre factores genéticos y ambientales. Su diagnóstico se basa en criterios establecidos por el DSM-5 mediante la observación del comportamiento y la evaluación del desarrollo (Hervás et al., 2017). Aunque no existe cura, intervenciones como terapias conductuales, ocupacionales y educativas pueden mejorar

significativamente la calidad de vida de las personas con TEA, destacando la importancia de enfoques personalizados y comprensivos (Rojas et al., 2019; Carrington et al., 2021).

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030 busca garantizar una educación equitativa y de calidad para grupos en situación de vulnerabilidad, incluyendo personas con discapacidades (Asamblea General de la ONU, 2015). En los últimos años, se ha incrementado la integración de estudiantes autistas en la educación regular, lo que exige mayor preparación del sistema educativo para atender sus necesidades (Maenner et al., 2020; Petersson y Holmqvist, 2022).

En Perú, la Ley N.º 30150, promulgada en 2014, establece medidas para atender a personas con TEA, destacando el Plan Nacional 2019-2021 como respuesta al aumento de casos en el país (MIMP, 2019). Según datos oficiales, hay 15,625 personas con TEA en Perú, de las cuales el 81 % son hombres y el 90.6 % tienen menos de 11 años (Plataforma Digital Única del Estado Peruano, 2019). Estas cifras subrayan la urgencia de abordar esta situación, especialmente ante la vulnerabilidad de los niños con TEA al acoso escolar (García, 2016). Es indispensable que los docentes estén capacitados para detectar y prevenir estas problemáticas, garantizando un entorno inclusivo y seguro para estos estudiantes.

El presente manuscrito tiene como objetivo explorar las actitudes de los docentes peruanos hacia la inclusión de estudiantes con TEA en el sistema educativo. La inclusión educativa es un tema de alta relevancia, pues asegura el derecho de todos los niños y niñas a recibir una educación de calidad. En este contexto, comprender las actitudes de los docentes resulta crucial, ya que son agentes fundamentales en la implementación de prácticas inclusivas en las aulas.

## METODOLOGÍA

El presente estudio fue de tipo básico, con un método cualitativo y enfoque fenomenológico, apoyado en la triangulación de evidencias cualitativas obtenidas de las respuestas de los participantes y de los antecedentes relevantes (Sánchez, Fernández y Díaz, 2021). Se utilizó una guía de entrevista semiestructurada con preguntas abiertas, aplicada a 6 docentes de instituciones educativas, 6 directivos de las mismas instituciones y 2 especialistas en educación básica especial (Tabla 1). La triangulación metodológica, empleada para reforzar la validez del estudio, implicó el uso de diferentes fuentes y métodos de recopilación de datos con el objetivo de obtener interpretaciones desde diversas perspectivas y resultados más sólidos (Velosa y Rodríguez, 2020).

**Tabla 1.** Código y distribución de las unidades de la muestra.

Código	Descripción
D1	Docente femenina del área de ciencia y tecnología
D2	Docente femenina del área de educación para el trabajo
D3	Docente femenina del área de matemáticas
D4	Docente femenina del área de desarrollo personal, ciudadanía y cívica
D5	Docente femenina del área de ciencias sociales
D6	Docente masculino del área de educación física
DR1	Directivo institucional
DR2	Directivo institucional
DR3	Directivo institucional
DR4	Directivo institucional
DR5	Directivo institucional
DR6	Directivo institucional
E1	Especialista en educación básica especial
E2	Especialista en educación básica especial

La recopilación de información se realizó a través de entrevistas, para lo cual se empleó una guía estructurada que contenía preguntas relacionadas con la educación inclusiva y el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este instrumento fue validado mediante juicio de expertos para garantizar su pertinencia y fiabilidad. Antes de llevar a cabo las entrevistas, se obtuvo el consentimiento de los participantes, asegurando el cumplimiento de los principios éticos relacionados con la confidencialidad, el consentimiento informado y la privacidad de los datos.

El análisis de la información se efectuó mediante la codificación y categorización de las respuestas, organizándolas en matrices de análisis. Este proceso incluyó la transcripción de las entrevistas y su clasificación en dos categorías principales: educación inclusiva y trastorno del espectro autista, junto con sus respectivas subcategorías (Tabla 2). Además, se utilizó una matriz de interpretación para profundizar en los hallazgos obtenidos.

**Tabla 2.** Categorías y subcategorías para el estudio.

Categoría	Subcategorías
Educación inclusiva	Conocimiento sobre educación inclusiva Percepción sobre la educación inclusiva Conocimientos de las normativas sobre inclusión de personas con TEA
Trastorno del espectro autista	Conocimiento sobre TEA Percepción del Trastorno del Espectro Autista Oportunidades de acceso a información y capacitación sobre TEA Conocimiento de estrategias pedagógicas para la educación de personas con TEA

El enfoque metodológico permitió interpretar las experiencias y perspectivas de los participantes sobre la inclusión de estudiantes con TEA, proporcionando una visión fundamentada sobre el fenómeno estudiado.

## HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

### Educación Inclusiva

#### *Conocimiento sobre educación inclusiva*

El análisis de las entrevistas realizadas a docentes, directivos y especialistas en educación básica especial permitió identificar percepciones claras sobre la educación inclusiva y su relación con el Trastorno del Espectro Autista (TEA). En general, se evidenció un entendimiento básico de la inclusión educativa, centrado en la aceptación y la atención a la diversidad.

#### Docentes

- “Aceptación de la diversidad en los centros educativos.”
- “Educación sin diferenciar ni excluir a ningún niño.”
- “Atender la realidad escolar respetando las particularidades y necesidades de los niños con TEA y problemas particulares.”

Estas respuestas reflejan un entendimiento general de la educación inclusiva como un enfoque que promueve la aceptación de la diversidad y la atención a las necesidades específicas.

#### Directivos

- “Educación sin exclusión ni discriminación.”
- “Aceptación de todos los estudiantes en el sistema educativo regular sin discriminación de sus condiciones debido a TEA y otras condiciones.”
- “Sistema educativo que garantiza la educación de todas las personas sin tomar en cuenta su condición física ni TEA.”

Las opiniones de los directivos destacan la igualdad de oportunidades y la no discriminación como principios esenciales de la inclusión educativa.

#### Especialistas en educación básica especial

- Respuesta general: “Educación donde no se discrimine al estudiante debido a TEA u otros trastornos.”

Esta afirmación sintetiza la importancia de eliminar barreras en el sistema educativo para garantizar el acceso y la participación de estudiantes con TEA, como se puede evidenciar en el Cuadro 1.

**Cuadro 1.** Conocimiento sobre educación inclusiva.

Grupo	Ideas clave
Docentes	Aceptación de la diversidad; inclusión sin diferenciación ni exclusión; atención a particularidades
Directivos	Igualdad; no exclusión; aceptación de todos en el sistema educativo regular
Especialistas	Educación sin discriminación por TEA u otros trastornos

Los hallazgos sugieren que, aunque los diferentes grupos de actores educativos comparten nociones generales sobre la educación inclusiva, estas percepciones varían en profundidad y especificidad. Mientras que los docentes y directivos tienden a enfatizar la aceptación y la igualdad, los especialistas destacan la eliminación de discriminación como eje central. Este panorama pone de manifiesto la necesidad de capacitar y sensibilizar a todos los actores educativos para fortalecer la implementación de prácticas inclusivas en el contexto de niños y niñas con TEA.

**Subcategoría conocimientos de las normativas sobre inclusión de personas con TEA**

En la subcategoría de conocimientos sobre las normativas relacionadas con la inclusión de personas con TEA, se identificaron diferencias significativas entre los grupos de participantes. Mientras que los especialistas en educación básica

especial demostraron un conocimiento más sólido sobre normativas específicas, como el "Plan Nacional para las Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) 2019-2021", la Ley General de la Persona con Discapacidad y la Ley de Protección de las Personas con Trastorno del Espectro Autista, los docentes y directivos evidenciaron un nivel limitado de familiaridad con estas leyes (Cuadro 2).

Algunos docentes y directivos mencionaron saber que existen leyes y decretos relacionados con la inclusión y la protección de personas con TEA, pero no han tenido oportunidad de revisarlos en detalle. En contraste, un directivo destacó conocer ciertos artículos específicos de las normativas. Esta disparidad refleja la necesidad de fortalecer el acceso y la difusión de información sobre las leyes que sustentan la inclusión educativa, especialmente en contextos escolares.

**Cuadro 2.** Conocimientos de las normativas sobre inclusión de personas con TEA.

Grupo	Ideas principales
Docentes	Reconocimiento general de la existencia de normativas, pero desconocimiento específico o detallado.
Directivos	Conocimiento parcial; algunos identifican artículos específicos, pero la mayoría no profundiza en las leyes.
Especialistas	Familiaridad detallada con normativas clave, destacando leyes y planes nacionales específicos.

Los hallazgos evidencian una brecha en el conocimiento de las normativas sobre inclusión y protección de personas con TEA, especialmente entre docentes y directivos. Esta situación subraya la importancia de implementar capacitaciones específicas y accesibles sobre la legislación vigente para garantizar que todos los actores educativos cuenten con la información necesaria para promover prácticas inclusivas basadas en marcos legales sólidos. La diferencia en niveles de conocimiento también puede impactar en la coherencia de las estrategias inclusivas dentro de las instituciones educativas.

## Categoría Trastorno de espectro autista

### *Subcategoría sobre conocimiento del trastorno del espectro autista*

En la subcategoría sobre el conocimiento del trastorno del espectro autista (TEA), se identificó que todos los docentes, directivos y especialistas

en educación básica especial tienen algún nivel de conocimiento sobre este trastorno y sus características, tal como se puede evidenciar en el Cuadro 3. Las respuestas recogidas reflejan una comprensión general de las principales manifestaciones del TEA, con énfasis en las dificultades para socializar, desarrollar el lenguaje y manejar estímulos sensoriales.

Entre las características mencionadas se encuentran movimientos repetitivos, contacto visual limitado, atención dispersa, conductas impulsivas y dificultades para comprender la realidad y comunicarse. Las opiniones de los especialistas en educación básica especial se destacan por una mayor precisión, haciendo referencia a aspectos específicos como el lenguaje prosódico, sensibilidad a ciertos alimentos (gluten) y una notable capacidad para actividades estructuradas como la memorización.

**Cuadro 3.** Conocimiento del trastorno del espectro autista.

Grupo	Ideas principales
Docentes	Dificultades en la socialización, desarrollo del lenguaje y manejo de estímulos; algunos conocimientos básicos.
Directivos	Reconocen problemas en la interacción social y el lenguaje, pero ofrecen descripciones menos detalladas.
Especialistas	Descripciones más técnicas: lenguaje prosódico, conductas estructuradas, sensibilidad alimenticia (gluten), impulsividad.

El conocimiento del TEA entre los participantes es variado y evidencia diferentes niveles de profundidad según el grupo. Los especialistas en educación básica especial poseen

un entendimiento más técnico y detallado, probablemente derivado de su experiencia y formación en la atención de niños con TEA. Por otro lado, los docentes y directivos manejan

conceptos generales que, aunque correctos, reflejan la necesidad de fortalecer su comprensión con capacitaciones más específicas y actualizadas.

Esta brecha en los niveles de conocimiento puede influir en las estrategias pedagógicas y en la efectividad de las prácticas inclusivas, subrayando la importancia de programas de sensibilización y formación que aborden tanto las características generales como las particularidades del TEA en el contexto escolar.

### ***Subcategoría sobre la percepción del Trastorno del Espectro Autista***

En la subcategoría sobre la percepción del Trastorno del Espectro Autista (TEA), la mayoría de los participantes expresaron percepciones claras sobre este trastorno, destacando características

que abarcan aspectos de comportamiento, comunicación y socialización como se puede evidenciar en la Cuadro 4.

Las respuestas reflejan que muchos identifican patrones específicos asociados al TEA, como problemas en la comunicación y socialización, conductas impulsivas, aislamiento, contacto visual limitado, fijaciones en intereses particulares y movimientos repetitivos. También se mencionaron rasgos diferenciados entre el autismo y el síndrome de Asperger, aunque con menos profundidad.

Entre los especialistas, se percibe un mayor grado de precisión y comprensión, al mencionar aspectos como lenguaje robótico o prosódico, estructuración en conductas, sensibilidad a ciertos alimentos (como el gluten) y dificultades para metabolizar elementos esenciales.

**Cuadro 4.** Percepción del trastorno del espectro autista.

<b>Grupo</b>	<b>Percepciones principales</b>
Docentes	Reconocen patrones generales: dificultad para comunicarse, contacto visual limitado, conductas repetitivas.
Directivos	Mencionan características generales como aislamiento, impulsividad y problemas de socialización.
Especialistas	Identifican con detalle: lenguaje robótico, sensibilidad alimenticia, estructuración en conductas, fijaciones.

Las percepciones sobre el TEA varían en detalle y profundidad entre los grupos participantes. Mientras que los docentes y directivos tienen un conocimiento básico que les permite identificar patrones generales, los especialistas en educación básica especial presentan percepciones más

detalladas y técnicas, derivadas de su formación y experiencia directa con niños que presentan este trastorno.

Esta variabilidad en las percepciones resalta la necesidad de brindar capacitaciones específicas a los docentes y directivos para mejorar su

capacidad de identificación y comprensión de las particularidades del TEA. Este fortalecimiento en su percepción puede ser clave para desarrollar estrategias pedagógicas más inclusivas y efectivas que consideren las características individuales de cada estudiante.

**Subcategoría sobre las oportunidades de acceso a información y capacitación sobre el trastorno del espectro autista**

En la subcategoría sobre las oportunidades de acceso a información y capacitación sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA), las respuestas reflejan una importante disparidad entre los participantes.

La mayoría de los docentes y directivos reportan no haber recibido formación formal sobre el TEA,

limitando su conocimiento a charlas esporádicas, talleres básicos o experiencias compartidas por otros docentes y familiares de estudiantes con este diagnóstico. Aunque algunos mencionan haber tenido acceso a información de manera informal, reconocen la falta de preparación práctica o metodológica para abordar de manera adecuada las necesidades educativas de estos alumnos.

Por otro lado, las especialistas en educación básica especial afirman haber recibido capacitación específica y entrenamiento, que incluye estrategias pedagógicas diseñadas para atender alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), entre ellas las relacionadas con el TEA.

**Cuadro 5.** Oportunidades de acceso a información y capacitación sobre el trastorno del espectro autista.

Grupo	Oportunidades de acceso
Docentes	Acceso limitado a charlas y talleres básicos. Conocimiento obtenido de colegas o familias de estudiantes con TEA.
Directivos	Escasa formación formal, con algunos casos de participación en talleres o charlas sobre necesidades educativas.
Especialistas	Formación integral y acceso a capacitación formal sobre TEA y NEE, incluyendo estrategias pedagógicas prácticas.

Las respuestas evidencian una brecha significativa en las oportunidades de acceso a información y capacitación sobre el TEA entre los diferentes grupos. Mientras que los especialistas cuentan con preparación formal y herramientas pedagógicas específicas, los docentes y directivos dependen de recursos informales y actividades

formativas esporádicas, lo que dificulta la implementación de estrategias inclusivas efectivas en el aula.

Esto subraya la necesidad de implementar programas de capacitación estructurados y continuos para los docentes y directivos, orientados a fortalecer sus conocimientos y habilidades

prácticas sobre el manejo de alumnos con TEA, fomentando así una educación inclusiva de calidad.

### **Subcategoría sobre el conocimiento de los tipos de estrategias pedagógicas para la educación sobre el TEA**

En la subcategoría sobre el conocimiento de los tipos de estrategias pedagógicas para la educación sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA), se observa una variedad en los niveles de conocimiento entre los participantes.

Algunos docentes y directivos mencionan estar familiarizados con ciertas estrategias pedagógicas, tales como el uso de materiales concretos, tarjetas, apoyo visual, y el acondicionamiento del lugar de trabajo del niño. Además, algunos reconocen la

importancia de utilizar un lenguaje adecuado y claro, así como la creación de rutinas funcionales. Las respuestas también incluyen la preparación del aula y la anticipación de eventos, lo que permite a los niños con TEA adaptarse mejor al entorno educativo, como se muestra en el Cuadro 6.

Sin embargo, algunos entrevistados no recordaron estrategias específicas, lo que sugiere una falta de conocimiento práctico o una capacitación insuficiente. Las especialistas, por su parte, son las que mostraron un conocimiento más profundo y detallado, mencionando métodos específicos como el TEACCH y el uso de apoyo visual, que consiste en la utilización de recursos visuales, gestos y movimientos del cuerpo para mejorar la comunicación con los niños con TEA.

**Cuadro 6.** Conocimiento de los tipos de estrategias pedagógicas para la educación sobre el TEA.

<b>Grupo</b>	<b>Conocimiento de estrategias pedagógicas</b>
Docentes	Conocimientos sobre métodos como el uso de material concreto, tarjetas, apoyo visual, y acondicionamiento del lugar de trabajo.
Directivos	Conocimientos similares a los docentes, destacando la importancia de rutinas, uso de lenguaje claro y la preparación del entorno educativo.
Especialistas	Conocimiento detallado y específico sobre métodos como el TEACCH, apoyo visual, y la organización del material y actividades.

Las respuestas indican que mientras que algunos docentes y directivos cuentan con conocimientos generales sobre estrategias pedagógicas, estos son menos específicos y, en algunos casos, limitados a enfoques básicos y generales. Las especialistas, por el contrario, demuestran un conocimiento más profundo de

métodos específicos que están científicamente respaldados, como el método TEACCH y el uso del apoyo visual, que son fundamentales para la enseñanza a niños con TEA.

Esto sugiere que, aunque existe conciencia sobre la importancia de las estrategias pedagógicas para el TEA, se requiere un mayor enfoque en la

capacitación específica y la implementación de enfoques estructurados y basados en evidencia para una atención efectiva de los estudiantes con este trastorno.

## Discusión

En este primer fragmento de la discusión, se observa que uno de los principales desafíos que enfrentan los docentes y directivos en el sistema educativo peruano es el limitado conocimiento sobre la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y otras Necesidades Educativas Especiales (NEE). Esta falta de conocimiento, acompañada de la ausencia de formación específica en inclusión educativa, genera barreras significativas en la implementación de políticas inclusivas. Como mencionan Torres, Pinos y Crespo (2021) y Sandoval y Quispe (2021), la inclusión educativa debe entenderse como un derecho humano fundamental, que implica la oportunidad de todos los niños y niñas, independientemente de sus características o necesidades, de aprender juntos y formar parte de la comunidad educativa. Este derecho debe ser respaldado por políticas que aseguren la equidad y la no discriminación.

El hecho de que algunos profesionales no reconozcan la inclusión educativa como un derecho de los estudiantes con TEA puede resultar en situaciones de exclusión social y académica. De hecho, como indican los estudios de Zambrano

y Orellana (2018), los niños con TEA que no son incluidos adecuadamente en el aula regular pueden experimentar interacciones sociales negativas, sintiéndose aislados o incluso acosados por sus compañeros. Estas experiencias afectan no solo el bienestar emocional de los estudiantes, sino también su capacidad para desarrollarse académicamente en un entorno inclusivo y de apoyo.

Sin embargo, es alentador observar que existen docentes, directivos y especialistas que sí comprenden la importancia de la inclusión y están comprometidos con la educación sin discriminación. Estos profesionales reconocen que la inclusión educativa beneficia no solo a los niños con NEE, sino también al resto de los estudiantes, quienes tienen la oportunidad de aprender sobre diversidad, empatía y respeto a través de la interacción con compañeros con diferentes habilidades (Zambrano y Orellana, 2018). Este enfoque inclusivo no solo favorece a los niños con NEE al mejorar sus oportunidades de socialización y aprendizaje, sino que también contribuye a una mayor cohesión y respeto dentro de la comunidad escolar, promoviendo un ambiente de colaboración y pertenencia.

A pesar de esta percepción positiva acerca de la educación inclusiva, se evidencia una desconexión entre el conocimiento de las leyes y normativas relacionadas con la inclusión y su implementación en las prácticas educativas diarias. Aunque muchos docentes y directivos están al tanto de la existencia

de leyes como la Ley General de Educación N° 28044, la Ley de la Persona con Discapacidad N° 29973 y la Ley de la Persona con TEA N° 30150, parece haber una falta de conciencia o compromiso en la aplicación de estas normativas en el ámbito escolar. Esta falta de implementación se refleja en el hecho de que muchos de los entrevistados no mencionaron estas leyes durante las entrevistas, lo que sugiere que las políticas inclusivas aún no se traducen en acciones concretas dentro de las instituciones educativas. Además, aunque algunos profesionales han recibido capacitación, la falta de seguimiento y la ausencia de políticas claras y visibles dificultan que se lleve a cabo una inclusión efectiva en el aula (MINEDU, 2018).

Este panorama resalta la necesidad urgente de fortalecer la formación y la sensibilización de los docentes en cuanto a los derechos de los estudiantes con NEE y la importancia de aplicar las normativas existentes. La implementación de políticas inclusivas requiere un enfoque integral que involucre tanto la capacitación docente como el compromiso de los directivos y especialistas en educación. Además, es fundamental que las políticas inclusivas no solo sean conocidas, sino también aplicadas de manera consistente y efectiva en todos los niveles del sistema educativo.

En relación al conocimiento y percepción del Trastorno del Espectro Autista (TEA), los participantes del estudio reflejan un conocimiento diverso y en algunos casos detallado sobre

este trastorno. Algunos mencionaron aspectos importantes, como la influencia de la ingesta de alimentos con gluten y el control de oligoelementos en concentraciones traza, los cuales podrían tener un impacto directo en la salud y el comportamiento de los niños con TEA. Estos hallazgos están respaldados por estudios que sugieren una relación significativa entre la exposición a metales pesados, como plomo, mercurio, cadmio y otros, durante las fases prenatal y postnatal, y el desarrollo del trastorno. Investigaciones de Tabatadze et al., (2015), Frye et al., (2020), Skalny et al., (2018) y Meguid et al., (2019) señalan que la presencia elevada de metales pesados en niños con TEA puede alterar el metabolismo mitocondrial y el desarrollo neurológico, con especial énfasis en la relación entre los niveles de cobre y zinc. Este conocimiento se alinea con la idea de que los desequilibrios en los niveles de oligoelementos esenciales podrían jugar un papel importante en la manifestación del TEA.

Por otro lado, los participantes también reconocen la diversidad en las características y la gravedad del TEA, subrayando que este trastorno se presenta de manera altamente heterogénea. Según Hervas, et e., (2017) el TEA es un trastorno complejo, con causas subyacentes diversas, y cuya manifestación puede variar significativamente en función de factores como el sexo, la edad, y la presencia de comorbilidades. Esto resalta la necesidad de un enfoque individualizado y comprensivo para abordar el trastorno.

La heterogeneidad del TEA implica que los profesionales deben considerar una amplia gama de factores al diseñar estrategias de intervención y apoyo educativo, adaptando los métodos a las necesidades particulares de cada estudiante. La intervención debe estar basada en una evaluación exhaustiva y centrada en cada caso para garantizar la efectividad del tratamiento.

La discusión de los hallazgos revela una preocupación generalizada sobre la falta de preparación de los docentes y otros profesionales encargados de atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), incluyendo aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A pesar de los esfuerzos individuales por informarse y capacitarse, la formación generalizada sobre el TEA sigue siendo insuficiente. Esta brecha en la preparación se refleja en la limitada implementación de estrategias pedagógicas adecuadas en las instituciones educativas regulares. Esto plantea un desafío significativo para la creación de un entorno educativo inclusivo y eficaz para todos los estudiantes.

De acuerdo con el estudio de Zambrano y Orellana (2018), muchos docentes experimentan inseguridad y una sensación de falta de competencia al enfrentarse a la tarea de enseñar en un entorno inclusivo. Esta sensación está vinculada a la falta de conocimientos y habilidades específicas necesarias para atender adecuadamente a los estudiantes con NEE. Sin embargo, los docentes que

han recibido capacitación en educación inclusiva muestran actitudes más positivas hacia el enfoque inclusivo, lo que sugiere que la formación tiene un impacto directo en su confianza y efectividad. La capacitación permite a los docentes adquirir estrategias pedagógicas relevantes, promoviendo una educación más equitativa y ajustada a las necesidades de los estudiantes.

Además, los hallazgos apuntan a la disponibilidad de diversas metodologías y enfoques pedagógicos que pueden ser adaptados a las necesidades de los estudiantes con TEA. Entre estos se encuentran programas como TEACCH, que se enfoca en la enseñanza de niños con autismo y problemas de comunicación, o el Método Global de enseñanza de lectoescritura, que integra diferentes habilidades cognitivas para enseñar a leer y escribir de manera más completa (Howley, 2015). También se destacan enfoques como el análisis de tareas y el uso de apoyo visual, que desglosan las actividades en pasos sencillos y facilitan la comprensión mediante recursos visuales (Domingo y Domingo, 2015; Hodgson, 2008). Estas metodologías tienen el potencial de transformar la enseñanza y brindar un apoyo más efectivo a los estudiantes con TEA si son implementadas de manera flexible y personalizada.

Es crucial que los docentes no solo adopten estas metodologías, sino que también profundicen en su conocimiento sobre las características del TEA para identificar signos tempranos en los estudiantes, incluso antes de un diagnóstico formal. Esta preparación les permite colaborar con las familias

y otros especialistas de la institución educativa, garantizando un enfoque integral y temprano que beneficie a los estudiantes. La formación continua en las estrategias pedagógicas y la actualización de conocimientos son esenciales para que los docentes puedan ofrecer una educación inclusiva de calidad, adaptada a las necesidades específicas de cada estudiante (Rangel, 2017).

Por último, para que la educación inclusiva sea verdaderamente efectiva, es necesario que los docentes cuenten con el apoyo de las entidades competentes, como los Ministerios de Educación y Salud, que deben promover políticas y programas que respalden la inclusión educativa y el bienestar de todos los estudiantes. La colaboración entre docentes, familias, especialistas y organismos gubernamentales es clave para garantizar la implementación de prácticas inclusivas en las instituciones educativas. Una educación inclusiva no solo beneficia a los estudiantes con TEA y otras NEE, sino que también contribuye al desarrollo y bienestar de toda la sociedad.

### **A MANERA DE CIERRE**

Se destaca que la falta de conocimiento y capacitación de algunos docentes y directores respecto a la inclusión educativa y los derechos de los niños con TEA representa una barrera significativa para su plena participación en el sistema educativo regular. La inclusión educativa es un derecho humano fundamental que garantiza la igualdad de oportunidades y el

aprendizaje conjunto de todos los estudiantes, sin discriminación. Para los niños con TEA, la inclusión no solo ofrece beneficios en términos de aceptación social y comunicación, sino que también contribuye a reducir el estigma, fomentar el aprendizaje social y mejorar su integración en la comunidad educativa. Sin embargo, es necesario abordar las interacciones sociales negativas, como la soledad y el acoso que algunos estudiantes con TEA pueden enfrentar, para asegurar un entorno educativo respetuoso e inclusivo para todos.

Se reconoce que la educación inclusiva tiene un impacto positivo tanto en los niños con necesidades educativas especiales como en el resto de los estudiantes. La integración de estos niños en el entorno educativo regular, con los apoyos y recursos adecuados, favorece su desarrollo y aprendizaje. Además, la interacción con compañeros diversos promueve valores como la empatía, el respeto y la valoración de la diversidad, enriqueciendo la experiencia educativa para todos los involucrados.

Los hallazgos muestran una falta generalizada de preparación en cuanto a las oportunidades de acceso a información, capacitación y estrategias pedagógicas para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales. Aunque algunos docentes y profesionales han realizado esfuerzos individuales por informarse, es evidente que se requiere una capacitación más amplia y sistemática en este ámbito. Reconocer y promover la diversidad de enfoques y metodologías pedagógicas que

pueden adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, especialmente aquellos con trastornos del espectro autista y otras NEE, es clave para avanzar hacia una educación inclusiva de calidad.

Por tanto, resulta crucial que los docentes estén actualizados y capacitados de manera continua en el campo de la educación inclusiva, particularmente en relación con las necesidades educativas especiales. La colaboración entre diversas entidades, como los Ministerios de Educación y Salud, es esencial para la implementación de políticas y programas que respalden la inclusión educativa. Una educación inclusiva no solo beneficia a los estudiantes con TEA, sino que contribuye a la construcción de una sociedad más equitativa y respetuosa. La participación activa de docentes, familias, especialistas y entidades gubernamentales es fundamental para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, puedan acceder a una educación de calidad que promueva la igualdad de oportunidades y el desarrollo integral.

**CONFLICTO DE INTERESES.** La autora declara no tener conflictos de intereses.

### REFERENCIAS

- Asamblea General de la ONU (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, A/RES/70/1. <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>.
- Carrington, S. Sagers, B., Harper, K. y Whelan, M. (2021). Supporting students on the autism spectrum in inclusive schools: A Practical Guide to Implementing Evidence-Based Approaches. New York: Routledge.
- Domingo, J. y Domingo, L. (2015). Análisis de tareas para preparar y seguir procesos de aprendizaje. En: J. Domingo y M. Pérez Ferra (coords). Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica, Vol. 1, pp. 169-178. Madrid: Pirámide.
- Frye, R., Cakir, J., Rose, S., Delhey, L., Bennuri, S., Tippet, M., Palmer, R., Austin, C., Curtin, P. y Arora, M. 2020. La exposición a metales en la vida temprana desregula la bioenergética celular en niños con trastorno del espectro autista regresivo. *Transl Psychiatry* 10: 223. <https://doi.org/10.1038/s41398-020-00905-3>.
- García, C. (08 de noviembre de 2016). Casi la mitad de los niños con autismo sufre acoso escolar. Recuperado de El país: [https://elpais.com/elpais/2016/10/25/mamas\\_papas/1477404570\\_865151.html](https://elpais.com/elpais/2016/10/25/mamas_papas/1477404570_865151.html).
- Hervás, A., Balmaña, M. y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, 21(2), 92 – 108. Recuperado de: [https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/xxi02/03/n2-092-108\\_AmaiaHervas.pdf](https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/xxi02/03/n2-092-108_AmaiaHervas.pdf).
- Hodgon, L. (2008). Estrategias visuales para mejorar la comunicación. Universidad de Salamanca. España. <https://www.catedraautismeudg.com/professionals/tinc-un-nen-amb-autisme-a-laula/estrategies-visuals.pdf>
- Howley, M. (2015). Outcomes of structured teaching for children on the autism spectrum: does the research evidence neglect the bigger picture? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 106-119. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1471-3802.12040>.
- Maenner, M., Shaw, K., Baio, J.; EdS1; Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., Christensen, D., Wiggins, L.,... et al. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *MMWR Surveill Summ*. 2020 Mar 27;69(4):1-12. doi: 10.15585/mmwr.ss6904a1. Erratum in: *MMWR Morb Mortal*

- Wkly Rep. 2020 Apr 24;69(16):503. PMID: 32214087; PMCID: PMC7119644.
- Meguid, N., Bjørklund, G., Gebril, O., Doşa, M., Anwar, M., Elsaeid, A., Gaber, A. y Chirumbolo S. The role of zinc supplementation on the metallothionein system in children with autism spectrum disorder. *Acta Neurol Belg.* 2019 Dec;119(4):577-583. doi: 10.1007/s13760-019-01181-9. Epub 2019 Jul 13. PMID: 31302864.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones vulnerables [MIMP] (2019). Plan nacional para las personas con Trastornos del Aspecto Autista 2019-2021. Lima. Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/268239/ANEXOP-Plan-TEA.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2021). Trastornos del Espectro Autista. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Peterson, L. y Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students—A systematic review of qualitative research Results. *Autism & Developmental Language Impairments* Volume, 7, 1–15. DOI: 10.1177/23969415221123429
- Plataforma Digital Única del Estado Peruano (01 de abril de 2019). El 81% de personas tratadas por autismo en Perú son varones. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/27103-el-81-de-personas-tratadaspor-autismo-en-peru-son-varones>.
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular: un apoyo para el docente. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19(1), 81-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219223>.
- Rojas, V., Rivera, A. y Nilo, N. (2019). Actualización en diagnóstico e intervención temprana del Trastorno del Espectro Autista. *Revista chilena de pediatría*, 90(5), 478-484. <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.v90i5.1294>
- Sánchez, Maream J., Fernández, Mariela y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>.
- Sandoval Figueroa, C., y Quispe Román, F. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. *PLURIVERSIDAD*, (8), 127–143. <https://doi.org/10.31381/pluriversidad.v1i8.4584>.
- Sandoval, C. y Quispe, F. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con trastorno del espectro autista (TEA en la escuela. *Pluriversidad*, 8, 127-143. DOI: 10.31381/pluriversidad.v1i8.4584
- Skalny, A. V., Simashkova, N. V., Skalnaya, A. A., Klyushnik, T. P., Zhegalova, I. V., Grabeklis, A. R., ... & Tinkov, A. A. (2018). Trace element levels are associated with neuroinflammatory markers in children with autistic spectrum disorder. *Journal of Trace Elements in Medicine and Biology*, 50, 622-628. <https://doi.org/10.1016/j.jtemb.2018.04.031>
- Tabatadze, T., Zhorzholiani, L., Kherkheulidze, M., Kandelaki, E. y Ivanashvili, T. (2015). Hair heavy metal and essential trace element concentration in children with autism spectrum disorder. *Georgian Med News*, 248, 77-82. PMID: 26656556
- Torres, M., Pinos, C. y Crespo, E. (2021). Educación Inclusiva en Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Científica Hallazgos21*, 6(2), 138-147. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21>.
- Valdez, G. y Cartolín, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Médica Herediana*, 30(1), 60. <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i1.3477>.

Velosa, J. y Rodríguez, N. (2020). Utilidad de la triangulación en salud. Memorias del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud, 18(1). <http://archivo.bc.una.py/index.php/RIIC/article/view/1672>.

Zambrano, R. y Orellana, M. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. Killkana Social, 2(4), 39–48. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v2i4.296>