



El mundo socioemocional del autismo: un análisis desde la perspectiva educativa

The socio-emotional world of autism: an analysis from an educational perspective

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16894222>

Torres Montilla, Lucinda Teresa¹

Correo: lucindatorres20000@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-5968-8510>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Estado Carabobo. Venezuela

Resumen

El presente artículo académico expone los hallazgos de un estudio de caso con enfoque cualitativo fenomenológico-etnográfico sobre niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un contexto escolar inclusivo. El objetivo fue comprender las experiencias vividas por el niño en su interacción social, expresión emocional y participación en actividades educativas. El diseño metodológico integró la investigación etnográfica y la teoría fundamentada, utilizando técnicas de observación, entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Los resultados evidencian barreras en comunicación, escasa mediación pedagógica y limitada comprensión de sus emociones por parte del entorno escolar. Se concluye que la inclusión educativa efectiva requiere prácticas pedagógicas sensibles, formación docente especializada y reconocimiento de la diversidad neurocognitiva. Esto apoyado en Van Manen (2003), quien destaca la importancia de captar el significado profundo de las experiencias vividas, y en Booth y Ainscow (2015), que hablan de la inclusión no como lugar sino como principio de acción pedagógica.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, interacción social, emociones, inclusión educativa.

Abstract

This academic article presents the findings of a qualitative phenomenological-ethnographic case study on children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in an inclusive school context. The objective was to understand the lived experiences of the child in their social interaction, emotional expression, and participation in educational activities. The methodological design integrated ethnographic research and grounded theory, utilizing techniques of observation, semi-structured interviews, and documentary analysis. The results reveal barriers in communication, scarce pedagogical mediation, and limited understanding of their emotions by the school environment. It concludes that effective educational

¹ Mg. en Orientación Educativa.



inclusion requires sensitive pedagogical practices, specialized teacher training, and recognition of neurocognitive diversity. This is supported by Van Manen (2003), who highlights the importance of capturing the deep meaning of lived experiences, and by Booth and Ainscow (2015), who speak of inclusion not as a place but as a principle of pedagogical action.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, social interaction, emotions, inclusive education

Introducción

La inclusión educativa de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa un desafío urgente en los contextos escolares actuales, particularmente en países como Venezuela, donde confluyen limitaciones estructurales, crisis económica y ausencia de políticas públicas sostenidas. La presencia creciente de estudiantes con TEA en las aulas ha puesto en evidencia no solo la escasa formación docente para atender la diversidad funcional, sino también la necesidad de comprender este fenómeno desde una perspectiva integral que contemple no solo lo clínico, sino lo emocional, lo educativo, lo familiar y lo social.

Desde la observación de experiencias cotidianas en el aula y el recreo, se reconoce que el autismo no se reduce a un diagnóstico clínico, sino que constituye una forma singular de habitar el mundo, de percibir, de comunicar y de sentir. Como se afirma en el desarrollo del presente estudio, el mundo emocional de los niños con TEA puede ser un territorio desconocido: "es sentir algo sin significado, es ver una persona triste y no afectarle, es aprender a conocer cada emoción con una significación de cada imagen". Esta metáfora del camino hecho con "pedacitos de galleta" sugiere que el aprendizaje, en estos casos, debe organizarse paso a paso, fragmentado y visualmente estructurado, para que el niño pueda avanzar con sentido.

En este sentido, el estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, fenomenológico-etnográfico, que busca comprender el modo en que un niño con TEA vivencia su entorno escolar desde su singularidad neurodivergente. Se parte del reconocimiento de que las manifestaciones del autismo son heterogéneas y frecuentemente asociadas a otros trastornos, lo cual complejiza su evaluación y comprensión. Por ello, más allá del diagnóstico médico, se propone una mirada sensible, situada e interpretativa que permita

acceder al mundo vivido del niño, tal como lo sugiere Van Manen (1990), a partir de una “sensibilidad hermenéutica” que capte la experiencia en su espesura existencial.

1. Fundamentos teóricos

La presente investigación se apoya en un marco teórico multidimensional que integra aportes de la psicología del aprendizaje, la pedagogía inclusiva, la neurociencia y la fenomenología de la experiencia. En primer lugar, se reconoce que el TEA constituye una alteración cualitativa del desarrollo que afecta las capacidades esenciales para la vida en sociedad: la comunicación, la interacción, la imaginación simbólica y la adaptación flexible a la realidad (American Psychiatric Association, 2013). Frith (2007) señala que en las personas con TEA el “cerebro social” presenta un desarrollo atípico, lo que afecta su habilidad para comprender las emociones y empatizar con los otros.

Desde la perspectiva del aprendizaje, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986) enfatiza que la adquisición de habilidades sociales y cognitivas se produce mediante la observación, la imitación y el reforzamiento. Esta premisa es relevante para el trabajo con niños con TEA, quienes pueden beneficiarse de estrategias pedagógicas basadas en el modelado conductual y el uso de rutinas estables. Complementariamente, las teorías del desarrollo cognitivo de Bruner (1982) y del aprendizaje significativo de Ausubel (1968) destacan la importancia de ofrecer experiencias de aprendizaje adaptadas al nivel de desarrollo y a los conocimientos previos del alumno, lo cual resulta esencial para estructurar contenidos fragmentados que puedan ser reconstruidos como totalidad significativa.

Asimismo, Riviére (2002) plantea que los niños con autismo se comunican mediante lenguajes no convencionales que deben ser reconocidos y validados: ecolalias, gestos, miradas, silencios. Esta afirmación fundamenta la categoría de “comunicación no convencional” emergida en el análisis fenomenológico, en tanto forma legítima y valiosa de significar el mundo. Por otra parte, la neurociencia educativa señala que los estudiantes con TEA presentan hiperreactividad sensorial y emocional (Sánchez & Palacios, 2015), lo cual exige estrategias de regulación afectiva en el aula, que permitan crear un entorno predecible y seguro.

Desde la perspectiva inclusiva, Booth & Ainscow (2015) proponen un “índice de inclusión” que orienta a las instituciones hacia una pedagogía comprensiva, basada en la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Esta visión concuerda con lo observado en el estudio: cuando no hay políticas institucionales claras ni formación especializada, la inclusión se convierte en un acto de voluntad individual del docente, con limitaciones evidentes. Por ello, es necesario construir modelos de intervención psicopedagógica coherentes con los principios de diversidad, equidad y justicia educativa, orientados a transformar la escuela para que todos los niños quepan en ella.

De igual manera, se destacan los estudios de Kanner & Asperger (1943), quienes identificaron manifestaciones particulares en niños con esta condición y que el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, 2013) las han agrupado estas manifestaciones dentro de un espectro, considerando la heterogeneidad de sus síntomas y niveles de afectación por en los niños con TEA estas manifestaciones se presentan en las dificultades en su aprendizaje debido a barreras en la comunicación y en la comprensión de normas sociales.

En este sentido, se puede decir que estas manifestaciones en los niños con TEA, a decir Clares (2018), implica que el ser humano expresa sentimientos y emociones de diferentes maneras tomando en consideración las características propias de cada uno, y esto se debe a que el principal inconveniente del autismo es el desarrollo del habla y la comunicación, los cuales afectan o generan los problemas de conducta, cambios emocionales no solo en el niño sino también en la familia.

Por su parte, Davidson (2012) expresa que el cerebro es un órgano construido para modificarse en respuesta a las experiencias, por ello el ser humano está programado para cambia, de manera que a edades temprana el cerebro se puede moldear y adaptar al mundo de tal manera que se puede aprender a obtener una voluntad más fuerte y ser capaz para ser más felices, por consiguiente, es imprescindible que los jóvenes aprendan a través de estrategias, modelos o programas para adecuarse al contexto educativo.

En el contexto educativo, a decir de Roger (1967), el docente debe centrarse en las personas en sus realidades específicas, y más de niños con TEA, los cuales deben partir de la orientación sobre el mundo

social del TEA, para aproximarse a entender y comprender como estos niños perciben, aprenden, piensa y recuerdan, esta aproximación por parte de los docentes pudiera generar frustración e insatisfacción.

De igual forma, Goleman (2006) destaca que la afectividad y la cognición están profundamente conectadas, es un error creer que la cognición y las emociones son dos campos separados, pertenecen a la misma área cerebral. Por lo tanto, los docentes deben desarrollar en el proceso de enseñanza de habilidades sociales cultivar la empatía, la autorregulación emocional y la capacidad de reconocer los estados emocionales en los otros, lo que conlleva a analizar el desarrollo socioemocional de los niños con TEA.

Finalmente, se puede decir que los estudios sobre el TEA, conlleva a la inclusión educativa como un proceso pedagógico transformador que implica reconocer la diversidad como valor, a pesar que muchos docentes carecen de apoyo, formación y recursos para implementar adaptaciones curriculares eficaces para estudiantes con TEA (Echeita, 2013), además se puede decir que existe la percepción negativa del autismo por parte de algunas familias y docentes, así como la carencia de afectividad en los entornos cercanos.

En suma, el marco teórico asumido en esta investigación permite interpretar el autismo no como una patología a corregir, sino como una diferencia a comprender. Esta diferencia desafía al sistema educativo a adoptar una pedagogía situada, sensible, adaptativa y emocionalmente significativa, capaz de responder a la complejidad del fenómeno y a las necesidades reales de los sujetos que lo encarnan.

2. Metodología

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, inscrito en el paradigma interpretativo, orientado a la comprensión del fenómeno del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en contextos escolares convencionales (Denzin & Lincoln, 2011). El diseño metodológico integró elementos de la investigación etnográfica y de la teoría fundamentada, lo que permitió una aproximación holística a las experiencias de niños con TEA, sus emociones, interacciones y aprendizajes en el aula (Charmaz, 2014; Hammersley & Atkinson, 2007).

Además, se trató de un estudio de caso (Stake, 1995), lo cual proporcionó una visión detallada y profunda de las experiencias vividas por los niños con TEA en el contexto escolar. La selección de este

diseño se justificó por la necesidad de entender a fondo la singularidad del caso y la interacción entre los factores sociales, emocionales y educativos que influyen en su proceso de aprendizaje. La investigación se estructuró en dos vertientes complementarias: documental y de campo. Desde la vertiente documental, se realizó una revisión crítica de bibliografía especializada sobre autismo, educación inclusiva, neurodiversidad, aprendizaje significativo, psicología cognitiva y neurobiología del autismo, con énfasis en fuentes en español debido a las limitaciones bibliográficas en el contexto venezolano (Frith, 2007; Sánchez & Palacios, 2015).

En la vertiente de campo, se emplearon observaciones no estructuradas en entornos escolares, entrevistas semiestructuradas a docentes y especialistas en educación especial y autismo (Kvale & Brinkmann, 2015), y el uso de una bitácora fenomenológica donde el investigador registró de forma progresiva sus percepciones, emociones y aprendizajes. Esta bitácora se constituyó en una fuente clave de reflexión e interpretación, funcionando como construcción etnográfica del "mundo vivido" por el investigador en contacto con el fenómeno estudiado (Van Manen, 1990).

El análisis de la información se basó en el proceso inductivo de la teoría fundamentada, con la emergencia progresiva de categorías temáticas vinculadas a la interacción social, las emociones y las estrategias educativas más eficaces para estudiantes con TEA. Este proceso de categorización permitió captar la complejidad del fenómeno desde la singularidad de cada experiencia, respetando el principio de construcción del significado entre el investigador y los participantes (Strauss & Corbin, 2002).

La triangulación metodológica entre observación, entrevistas, bitácora y productos simbólicos como dibujos permitió enriquecer la validez del estudio (Flick, 2004). En cuanto a la selección de los participantes, se aplicó un muestreo intencional tipo estudio de caso (Stake, 1995), considerando criterios como diagnóstico clínico de TEA, inclusión en aulas regulares y evaluación docente sobre procesos de aprendizaje e interacción.

El propósito fue comprender las experiencias vividas por los niños en su proceso de interacción social, expresión emocional y participación en actividades educativas en el contexto educativo, más allá de sus manifestaciones clínicas, para enfocarse en sus dimensiones sociales, emocionales y pedagógicas (Riviére, 2002). El estudio buscó captar cómo los niños con TEA enfrentan la cotidianidad escolar y

cómo los docentes interpretan y responden a estos desafíos, muchas veces sin contar con la formación ni los apoyos necesarios (UNESCO, 2020).

De este modo, la combinación de estos tres enfoques metodológicos permitió obtener una comprensión integral de la situación de los niños con TEA en el entorno escolar, considerando tanto los aspectos individuales como los contextuales, por lo que el estudio no solo permitió explorar las experiencias de los niños con TEA, sino también reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas y sociales que estas experiencias tienen para los docentes y la comunidad educativa en general.

La metodología empleada en este estudio no solo permitió una comprensión profunda del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto escolar venezolano, sino que también reveló las complejidades de integrar a los estudiantes con TEA en aulas regulares, un desafío que va más allá de los aspectos puramente pedagógicos. Las observaciones etnográficas y el análisis inductivo de los datos permitieron visibilizar la urgente necesidad de políticas inclusivas que favorezcan la equidad y la participación de estos estudiantes en la vida escolar (Booth & Ainscow, 2015).

3. Resultados

Los hallazgos de este estudio, contruidos a partir de un enfoque fenomenológico etnográfico, con apoyo en teoría fundamentada, evidencian la profunda heterogeneidad con la que se manifiesta el Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto escolar. Esta diversidad se expresa no solo en los aspectos conductuales y comunicacionales, sino también en la forma en que cada niño experimenta y se relaciona con su entorno emocional y social. Tal como lo plantea Frith (2007), el desarrollo atípico del “cerebro social” en el TEA repercute directamente en la empatía y en la capacidad para reconocer e interpretar emociones ajenas, generando barreras para la interacción efectiva.

Durante las observaciones de aula, complementadas con entrevistas a docentes y el análisis de registros narrativos, se constató que el niño participante presentaba conductas repetitivas, respuestas sensoriales atípicas y formas no convencionales de comunicación. Estos elementos se manifestaban mediante momentos de lenguaje ecolálico, silencios prolongados ante demandas sociales, y un patrón de reacción emocional altamente sensible al entorno. De este modo, el niño parecía navegar en una

oscilación constante entre el desbordamiento emocional y el retraimiento afectivo, lo que refuerza la necesidad de comprender el TEA desde una óptica subjetiva y situada.

La dimensión emocional fue especialmente reveladora: los niños con TEA, como el caso estudiado, enfrentan serias dificultades para identificar, expresar e interpretar emociones propias y ajenas. Esta desconexión emocional tiene consecuencias directas en su integración en los contextos educativos, generando sentimientos de ansiedad, aislamiento y rechazo. En este sentido, las experiencias vividas por el niño evidenciaron cómo las emociones no solo son vividas de forma distinta, sino que requieren un acompañamiento pedagógico especializado para ser reguladas y comunicadas adecuadamente.

Desde el plano pedagógico, los docentes entrevistados expresaron múltiples desafíos para incluir de manera efectiva a estudiantes con TEA, debido a la carencia de formación especializada, la falta de apoyos institucionales y las limitadas herramientas metodológicas. Sin embargo, también se identificaron prácticas exitosas: el uso de materiales visuales, rutinas predecibles, apoyos sensoriales, y adaptaciones curriculares centradas en las fortalezas del niño resultaron altamente efectivas para favorecer procesos de aprendizaje y bienestar emocional. Estas estrategias coinciden con las propuestas de Bruner (1982), en cuanto a la necesidad de construir andamiajes cognitivos ajustados al ritmo del aprendiz, así como con Ausubel (1968), quien destaca la importancia de los organizadores previos y la significación del contenido en el aprendizaje.

A partir del análisis categorial propio de la teoría fundamentada, emergieron tres núcleos interpretativos claves, como el desbordamiento emocional, entendido como la expresión intensa e incontrolada de afectos frente a estímulos sociales, la comunicación no convencional, que agrupa conductas ecológicas, gestuales o visuales que el niño emplea para relacionarse, y la resignificación del entorno escolar como espacio de adaptación, lo cual implica transformar la escuela en un ambiente comprensivo, flexible y sensible a las necesidades del niño.

Estas categorías se construyeron mediante la triangulación de datos obtenidos por observación directa, entrevistas semiestructuradas, producciones gráficas del niño y reflexiones fenomenológicas registradas en la bitácora de campo. En conjunto, los resultados no solo aportan una mirada comprensiva sobre el fenómeno del TEA en la escuela, sino que también reclaman una transformación epistemológica

en el modo en que la institución educativa aborda la neurodiversidad. Comprender a los niños con TEA desde sus vivencias singulares implica descentrar la norma y asumir una pedagogía que se construya desde la inclusión y la justicia social.

4. Análisis y discusión de los resultados

Los resultados de este estudio permiten comprender el Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde una perspectiva situada, subjetiva y relacional, coherente con el paradigma interpretativo y el enfoque fenomenológico-etnográfico que lo sustenta. La metodología aplicada, centrada en la observación no estructurada, las entrevistas semiestructuradas y la bitácora fenomenológica, favoreció la emergencia de categorías que expresan el modo en que el niño participante vivencia el entorno escolar desde su singularidad neurodivergente.

Tal como lo sostiene Van Manen (1990), captar el “mundo vivido” del otro requiere una sensibilidad interpretativa que va más allá de las descripciones objetivas, permitiendo develar las estructuras de la experiencia. En este sentido, las categorías emergentes desbordamiento emocional, comunicación no convencional y resignificación del entorno escolar son más que etiquetas analíticas: constituyen expresiones vivas del modo en que el niño con TEA se enfrenta a un contexto que no siempre está preparado para comprender ni acoger su diferencia.

El desbordamiento emocional, evidenciado en la intensidad y frecuencia de reacciones afectivas ante estímulos cotidianos, confirma lo señalado por Frith (2007) sobre las dificultades del "cerebro social" para modular las interacciones en entornos no predecibles. Esta categoría, identificada fenomenológicamente a partir del registro etnográfico y validado por la percepción de los docentes, sugiere una necesidad urgente de estrategias de regulación emocional en el aula, ajustadas al perfil sensorial y cognitivo del estudiante. La observación de este fenómeno coincide con lo planteado por la neurobiología del autismo, que advierte sobre la hiperreactividad sensorial y emocional como características centrales del espectro (Sánchez & Palacios, 2015).

La segunda categoría, comunicación no convencional, destaca la riqueza y diversidad de los lenguajes que los niños con TEA emplean para interactuar, más allá del canal verbal tradicional. Este

hallazgo reafirma lo planteado por Riviére (2002) sobre la necesidad de ampliar nuestra concepción de la comunicación, reconociendo como válidas y significativas las expresiones ecológicas, gestuales y visuales. Desde la teoría fundamentada, esta categoría emergió como un patrón transversal, revelando no solo una forma alternativa de significar el mundo, sino también una demanda implícita de escucha y validación por parte del entorno escolar.

Por su parte, la resignificación del entorno escolar como espacio de adaptación da cuenta de los cambios que deben operarse en las instituciones educativas para que la inclusión sea posible más allá del discurso. Los datos recogidos muestran que, en ausencia de formación docente especializada y de recursos metodológicos adecuados, la inclusión tiende a recaer en la voluntad individual del maestro o en estrategias espontáneas, más que en una política institucional robusta (UNESCO, 2020). Sin embargo, las experiencias positivas observadas como el uso de rutinas visuales, apoyos sensoriales o ajustes curriculares centrados en fortalezas reflejan el potencial transformador de una pedagogía comprensiva y flexible, como lo plantea Booth & Ainscow (2015) en su índice de inclusión.

En consonancia con Ausubel (1968) y Bruner (1982), se identificó que la organización del entorno pedagógico y la construcción de significados previos son fundamentales para favorecer aprendizajes significativos en estudiantes con TEA. En este sentido, el aula se transforma en un espacio de construcción donde el niño no es un receptor pasivo, sino un sujeto activo que interpreta y resignifica la experiencia según sus propios códigos.

La interpretación fenomenológica de las vivencias de los niños participantes permitió evidenciar que la inclusión no puede entenderse como simple presencia física en el aula, sino como una experiencia relacional y emocional que exige comprensión profunda del otro. Este hallazgo interpela críticamente a los sistemas educativos que insisten en normativizar la diferencia y obliga a repensar los marcos epistemológicos desde los cuales se interpreta la neurodiversidad.

Desde la triangulación metodológica aplicada, se refuerza la validez del enfoque propuesto: la complementariedad entre la observación, la entrevista, la bitácora y los productos simbólicos del niño permitió reconstruir una visión holística del fenómeno, articulada con el principio de co-construcción del sentido (Strauss & Corbin, 2002). Este estudio demuestra que el conocimiento generado desde la

inmersión reflexiva y comprometida del investigador no solo tiene valor científico, sino también ético y transformador.

Consideraciones finales

Comprender el Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el aula no se reduce a una cuestión diagnóstica ni exclusivamente pedagógica, sino a un ejercicio de profunda sensibilidad interpretativa. El presente estudio permitió acceder al mundo vivido de un niño con TEA desde su singularidad neurodivergente, revelando que su forma de comunicarse, aprender y sentir no responde a esquemas normativos, sino a una lógica propia que debe ser acogida sin prejuicios. La inclusión, lejos de constituir una práctica técnica, se erige como una praxis ética, donde el docente se convierte en mediador afectivo y simbólico.

Las observaciones de aula, las entrevistas y la bitácora fenomenológica mostraron cómo el autismo exige una pedagogía visualmente estructurada, emocionalmente significativa y profundamente humana. El modelo tradicional de enseñanza fracasa cuando desconoce las diferencias neurocognitivas. Por ello, es imperativo reconocer que la verdadera inclusión comienza cuando se transforma la mirada, cuando se legitiman formas no convencionales de comunicación y se diseñan entornos que no demanden adaptación del niño a la escuela, sino de la escuela al niño.

Este estudio subraya que el mayor obstáculo para la inclusión no son los niños con TEA, sino los sistemas que los invisibilizan, las prácticas docentes que no se adaptan y las políticas públicas ausentes. A pesar de estas limitaciones, también se reveló el potencial de transformación que poseen los docentes sensibles, quienes, con escasos recursos, pero con compromiso, pueden construir experiencias de aprendizaje cargadas de afectividad, comprensión y sentido. Así, la inclusión de niños con TEA no solo enriquece el entorno escolar, sino que interpela la escuela en su conjunto, obligándola a reconfigurarse desde la justicia cognitiva, la empatía pedagógica y la aceptación radical de la diferencia.

Este estudio permitió visibilizar, desde la experiencia fenomenológica de los niños con TEA, una estructura escolar aún anclada en modelos medicalizados y prácticas de exclusión simbólica. Se constató que las prácticas educativas, al centrarse en la normalización, invisibilizan las subjetividades y singularidades del niño, negándole el derecho a una educación situada y significativa.

La investigación ratifica que una comprensión profunda de la discapacidad exige reconocerla como una categoría epistémica (Skliar, 2008) y no como un mero diagnóstico clínico. La falta de formación docente en pedagogía inclusiva y pensamiento crítico limita las posibilidades de generar entornos de aprendizaje verdaderamente transformadores. Por lo tanto, se recomienda la implementación de procesos de acompañamiento pedagógico, formación continua del personal docente en educación inclusiva, y el diseño de estrategias personalizadas que promuevan la participación del niño en todas las dimensiones de la vida escolar.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5). Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winton of Canada Ltd.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *El índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. OEI.
- Bruner, J. (1982). *El desarrollo de la mente*. Paidós.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Sage.
- Davidson, R. (2012). *El perfil emocional del cerebro*. Urano.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Echeita, G. (2013). *Inclusión educativa: más allá de la integración y la diversidad*. Narcea.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Frith, U. (2007). *Autismo: explicación desde la neurociencia cognitiva*. Ariel.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Etnografía: Métodos de investigación*. Paidós.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage.
- Riviére, A. (2002). *El mundo del autismo*. Paidós.
- Roger, C. (1967). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Sánchez, J. & Palacios, A. (2015). *Neuroeducación y trastornos del desarrollo*. Editorial Síntesis.

- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (2020). *Informe mundial de seguimiento sobre la educación: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press.

Declaración de conflicto de interés y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en **Revista Ethos**, la autora **Torres Montilla, Lucinda Teresa** declara al Comité Editorial que no tiene situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del artículo: ***El mundo socioemocional del autismo: un análisis desde la perspectiva educativa***, en relación con su publicación. De igual manera, declara que el trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. La autora consiente que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.