



Universidad de la República Facultad de Psicología

“La percepción de padres y madres acerca de la Educación Inclusiva de niños y niñas con TEA en escuelas públicas comunes”

**Trabajo final de grado
Pre- proyecto de investigación**

Estudiante: Andrea Kanizaj

C.I: 2864125-6

DocenteTutora: Asist. Dra. Julia Córdoba Wolman

Docente Revisora: Asist. Mag. María Eugenia Barbosa Molina

**Montevideo, Uruguay
Abril 2025**

Índice

1. Resumen.....	2
2. Fundamentación.....	3
3. Marco teórico.....	3
3.1- Discapacidad.....	4
3.2- Trastorno del Espectro Autista y Discapacidad	5
3.3- .Educación Inclusiva.....	8
3.4- .Familia y trayectoria educativa.	10
4.Antecedentes.....	11
5. Preguntas y objetivos de investigación.....	13
6. Metodología.....	14
6.1- Enfoque metodológico.....	14
6.2- Participantes.....	16
6.3- Técnicas.....	16
6.4 - Análisis de datos.....	17
7. Cronograma de ejecución.....	17
8. Consideraciones éticas.....	18
9. Resultados esperados y difusión.....	18
10. Referencias Bibliográficas.....	20

Resumen

El presente diseño de investigación enmarcado en el trabajo final de grado de la Licenciatura en Psicología (Udelar), se propone conocer cómo los padres de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), perciben las políticas y prácticas de inclusión en las escuelas públicas comunes, así como las barreras, oportunidades y desafíos que encuentran en este proceso. Además, se abordará la problemática de la Educación Inclusiva en relación con las personas con TEA, ya que se entiende que las barreras a las que se enfrentan diariamente pueden generar situaciones de exclusión en sus trayectorias educativas.

Para llevar adelante esta investigación, se realizará un estudio de enfoque cualitativo, llevando a cabo entrevistas semi estructuradas a los padres y madres de niños/as con TEA que asisten a escuelas públicas comunes de todo el país, con la finalidad de obtener información y analizar sus aportes.

Se espera que esta investigación contribuya a generar un insumo teórico que fomente la visibilización de la discapacidad y los obstáculos a los que se enfrentan quienes la padecen, aportando información relevante que promueva el desarrollo integral, el bienestar, y la inclusión de niños/as con TEA y sus familias, apuntando a mejorar su calidad de vida.

Palabras claves: Trastorno del Espectro Autista, Educación Inclusiva, percepción.

Fundamentación

El presente trabajo se centra en conocer y analizar cómo perciben la Educación Inclusiva los padres y madres de niños y niñas con TEA que concurren a escuelas públicas comunes de nuestro país. La elección del tema surge de la relevancia a nivel mundial y en nuestro país por varios motivos.

En primer lugar, la escasa producción académica a nivel nacional que aborde en profundidad cómo es la situación educativa de los niños con TEA y cómo se lleva adelante el proceso de inclusión en las escuelas (Dávila, 2019).

En segundo lugar, puede resultar útil teniendo en cuenta el aumento de niños/as diagnosticados con TEA, si bien en Uruguay no existen datos oficiales se estima una prevalencia de 1 cada 88 niños/as (Pronadis, 2014). Así mismo, el presidente de la Federación Autismo Uruguay, en una conferencia que se realizó en el año 2015 en la Torre Ejecutiva, hizo referencia a estadísticas internacionales según las cuales el 1% de la población mundial presenta Trastorno del Espectro Autista (Uruguay Presidencia, 2015).

En tercer lugar, los padres ejercen gran influencia en el proceso educativo de sus hijos con discapacidad y pueden proporcionar información valiosa sobre las realidades de los procesos de inclusión, que son un desafío para los centros educativos. Conocer las experiencias y percepciones de estos padres puede dar herramientas para apoyarlos y que vivan dicho proceso de la manera menos compleja posible; lo que ayudará a fortalecer la educación de estos niños (Morales, 2022).

Si bien en los últimos 20 años se han realizado múltiples acciones para garantizar los derechos y mejorar la situación de esta población en nuestro país, aún siguen existiendo barreras y obstáculos para acceder a la educación común (Aguar, 2023). En este sentido, y desde mi experiencia como docente, considero que es de suma importancia conocer cómo perciben los padres y madres de niños/as con TEA la inclusión de sus hijos/as, indagar cuáles son sus necesidades y demandas y las herramientas con las que cuenta o debería contar la institución educativa para llevar adelante dicho proceso ya que, junto con la institución educativa, las familias y los docentes son el pilar fundamental para que la inclusión sea exitosa.

Marco teórico

En cuanto a los desarrollos del marco teórico se llevó a cabo una revisión bibliográfica que fuera capaz de reflejar la necesidad de abordar el tema, así como la importancia en el ámbito social y educativo.

El marco conceptual se estructura en cuatro secciones: la primera aborda las concepciones de Discapacidad; la segunda se centra en el Trastorno del Espectro Autista y la Discapacidad; la tercera considera conceptos y aspectos relacionados con la Educación Inclusiva y la cuarta aborda la Familia y la Trayectoria Educativa. Se considera que este enfoque es fundamental para comprender la realidad de la población de estudio.

Discapacidad

Es necesario hacer un breve recorrido sobre las etapas de evolución del concepto de discapacidad, cuáles fueron sus modelos explicativos y qué entendemos en la actualidad por discapacidad. Tomando a Pérez y Chhabra (2019), podemos decir que el primer modelo que intentó explicar qué se entiende por discapacidad fue el modelo tradicional, moral o religioso. Desde este enfoque, la discapacidad era vista como una falla o un pecado y significaba vergüenza para las familias, de modo que se ocultaba a la persona y se la excluía de poder desempeñar un papel activo en la sociedad. Este modelo era totalmente opresor, individualista y discriminatorio.

El siguiente modelo que intentó explicar la discapacidad fue el modelo médico, rehabilitador o individual que, según los autores, se basa en una perspectiva biológica, reduccionista, centrada en el individuo y sus condiciones de salud. Este modelo se centra en el impacto desfavorable de la discapacidad física o mental, y no en el entorno donde la persona se desarrolla.

Frente a estos dos modelos es importante tener en cuenta las palabras de Dan Goodley (2017), citado en Pérez y Chhabra (2019), planteando que estos modelos “han fallado pues no han sabido captar la complejidad de la vida humana, la cual es mucho más que sus componentes biológicos” (p.12).

Contrariamente a esto, surge en la década de los 70, el modelo social de la discapacidad, que ya no se centraba en la condición de salud, sino fundamentalmente en las barreras del entorno, donde la discapacidad pasa a ser un problema de origen social y el manejo del problema requiere de la actuación social definiéndose así la discapacidad como una construcción social (Amate, Vazquez, 2006).

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (en adelante CIF) (Organización Mundial de la Salud, 2001) es una herramienta desarrollada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) que proporciona un marco comprensivo para describir la salud y los estados relacionados con la salud. Está basada en la integración de dos de los modelos mencionados anteriormente: el modelo médico y el modelo social, adoptando un enfoque biopsicosocial que considera la interacción dinámica entre las condiciones de salud de un individuo y los factores contextuales. La CIF se

organiza en dos partes principales: el Funcionamiento y la Discapacidad, y los Factores Contextuales. La primera parte aborda las funciones y estructuras corporales, las actividades y la participación. La segunda parte, incluye los factores ambientales y personales que pueden influir en la experiencia de la discapacidad y son especialmente relevantes para este trabajo. Los factores ambientales comprenden los entornos físico, social y actitudinal en los que las personas viven y se desarrollan, mientras que los factores personales se refieren a los atributos individuales que pueden afectar al funcionamiento, como la edad, el género, la educación y las estrategias o habilidades de afrontamiento (Cuenot, 2018).

El propósito de la CIF es proporcionar un lenguaje claro, ordenado y un marco conceptual que permita describir y medir la salud y la discapacidad desde una perspectiva integral teniendo en cuenta un sujeto activo y dinámico. Esto facilita la comunicación entre diferentes profesionales que trabajan en el ámbito de la salud y permite una mejor comparación de datos entre países y disciplinas. Además, la CIF reconoce que la discapacidad no es solo una característica del individuo, sino un fenómeno complejo que refleja la interacción entre la persona y su entorno (Ayuso-Mateos et al., 2006).

En esta línea, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) plantea que el concepto discapacidad ha evolucionado y se define a la misma como “Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (p.4).

Así mismo, como plantean Bagnato y Córdoba (2018), “la discapacidad es, por tanto, un concepto que evoluciona, y requiere que los cambios de paradigmas explicativos se acompañen con cambios en el diseño y utilización de instrumentos” (p.3).

Entendemos que el funcionamiento y la discapacidad de una persona son el resultado de una interacción entre los estados de salud como pueden ser enfermedades, trastornos o lesiones y los factores contextuales que pueden influir positiva o negativamente.

Tanto en la Convención sobre los Derechos de las Personas (2006), como en la CIF (2001), se destacan los factores ambientales que limitan la participación de las personas en situación de discapacidad.

Trastorno del Espectro Autista y Discapacidad

Se entiende por TEA al espectro de alteraciones a nivel del neurodesarrollo que afecta principalmente tres áreas: la comunicación, la socialización y la conducta,

observándose en ellos patrones repetitivos y estereotipados de conducta así como escasa o nula comunicación y relacionamiento con sus pares (De los Santos y García, 2021). Este trastorno se diagnostica, según el DSM 5 (2014), solamente cuando la carencia de la comunicación social está acompañada por comportamientos excesivamente repetitivos, por intereses limitados o restringidos y por la insistencia en la invariabilidad.

Las características principales de este trastorno, según el DSM-5, son, entre otras, el deterioro persistente de la comunicación e interacción social y en conductas comunicativas no verbales (desviación en el contacto visual, carencia en el uso de gestos y falta de expresiones faciales), así como también intereses o actividades restrictivas y repetitivas, alteraciones en el lenguaje y las funciones ejecutivas, así como también la atención sostenida y selectiva. El Manual agrega, que éstos síntomas se encuentran desde la primera infancia y limitan o impiden el funcionamiento cotidiano. El nivel de deterioro funcional dependerá de las características del individuo y del entorno.

En tal sentido, se trata de un trastorno que no siempre está relacionado a una discapacidad, sino que depende de la situación particular de cada caso. Lo que define la situación de discapacidad son las oportunidades del individuo a participar y tomar decisiones sobre su propia vida y la importancia de entablar vínculos sociales (CIF, 2001; ONU, 2006). Esto significa que la discapacidad no define a la persona sino que se constituye según la situación particular. Dependerá del entorno y las condiciones contextuales, de las características de la persona que presenta cierta condición de salud, del vínculo y las prácticas que ejerzan las demás personas para que se configure una situación de discapacidad. En este sentido, conocer las barreras y facilitadores del entorno en la Educación Inclusiva desde la percepción de los padres y madres de niños/as con TEA, permite comprender mejor los desafíos y oportunidades presentes en cada contexto educativo.

Es interesante puntualizar además, que el TEA no es un trastorno degenerativo y es esperable que el aprendizaje y la compensación se sigan produciendo durante toda la vida.

Referenciando a Pallares (2012), el concepto de autismo ha variado durante el transcurso de los años, las primeras descripciones, que fueron consolidadas como relevantes, sobre lo que actualmente denominamos trastornos del espectro autista (TEA) corresponden a publicaciones realizadas por Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944).

Anteriormente, el vocablo autismo, fue utilizado en la literatura médica en el año 1911 por el psiquiatra suizo Paul Eugen Bleuler, que introdujo este término para referirse a una alteración, propia de la esquizofrenia, que implicaba un alejamiento de la realidad externa. Este término, creado por Bleuler, deriva del griego clásico. "*Autos*", que significa uno mismo; "*ismos*" que hace referencia al modo de estar. Es así, que se entendía por autismo el estar encerrado en uno mismo, aislado socialmente. Este uso original de la

palabra no se corresponde exactamente con el significado que adquiere el término tres décadas más tarde, y que permanece en el presente.

Es en el año 1943, que Kanner, a partir de un estudio con 11 niños, observa, que no podían establecer relaciones, que tenían alteraciones en el lenguaje, insistencia en mantener el ambiente sin cambios, buen potencial cognitivo pero limitado a su interés particular (Pallares, 2012). Con estas descripciones queda claro que para Kanner las características del autismo eran tan específicas que se podía diferenciar claramente de la esquizofrenia y de cualquier otro trastorno.

Casi al mismo tiempo Asperger describió un grupo de niños con características similares que denominó "pequeños profesores" (*kleine Professoren*), debido a su gran capacidad para hablar de sus temas de interés con gran precisión y detalles. Además, los pacientes que fueron identificados por Asperger mostraron características similares en su conducta. Algunas de ellas eran: falta de empatía, escasa habilidad para hacer amigos, lenguaje pobre y repetitivo, interés exagerado por ciertos temas, dificultades motoras y mala coordinación.

Es en el año 1952 que se crea el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (en adelante el DSM), creado por la American Psychiatric Association (APA), para unificar criterios sobre las enfermedades mentales en categorías clínicas para su diagnóstico por parte de los profesionales en esta área. Si bien el autismo ya había sido identificado unos años antes, en esta versión el autismo no fue incluido. Los niños que tenían características propias del autismo eran diagnosticados como "reacción esquizofrénica de tipo infantil".

Más tarde, en el año 1968, se actualiza al DSM-II, el cual tampoco reconoce al autismo como un diagnóstico específico, sino como una forma de esquizofrenia infantil y se lo relacionaba con el retraso mental.

Es recién en el año 1980, con la aparición del DSM-III, que el autismo fue considerado como diagnóstico específico ("autismo infantil"). En 1987 se sustituye el término "autismo infantil" por "trastorno autista", marcando la singularidad de los problemas mentales.

Siguiendo a Pallares (2012), en 1994, se actualiza al DSM-IV representando un cambio radical y ubicando al autismo junto a otros cinco trastornos similares: Síndrome de Asperger, Trastorno Autista, Trastorno Desintegrativo infantil, Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado y Síndrome de Rett. Todos ellos se encuentran dentro de los denominados Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). Esta denominación va a ser sustituida por la de Trastorno del Espectro Autista (TEA) a partir del DSM 5 consolidando así el concepto de autismo. En el DSM 5 la categoría Síndrome de Asperger, junto con

otras, ha desaparecido como categorías diagnósticas pasando a constituirse dentro de los trastornos del espectro autista (TEA).

Educación Inclusiva

La Educación Inclusiva es un proceso que focaliza la accesibilidad, la asistencia, la participación plena y efectiva, y abarca componentes tales como las vivencias y resultados educativos. Estos componentes incluyen la formación de los docentes, las infraestructuras y el entorno de aprendizaje, el contenido de los materiales educativos y la disponibilidad de espacios para el diálogo, donde todos los interesados puedan participar. La Educación Inclusiva se basa en una visión del mundo que impulsa la equidad y la justicia (UNESCO, 2018).

Siguiendo a Navarrete (2019), la Educación Inclusiva se sitúa desde un paradigma que entiende a la discapacidad como el resultado negativo de la interacción del entorno con la condición de salud de una persona. Desde esta perspectiva, la discapacidad pasa a ser concebida como una relación generada por las condiciones entre el entorno y el individuo.

Partiendo de la conceptualización de la CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud), el objetivo debe ser resolver o disminuir las barreras sociales y lograr que los individuos puedan participar en igualdad de condiciones que las demás personas (OMS, 2001). El modelo inclusivo busca modificar la segregación escolar clásica de paradigmas de discapacidad previos, pretendiendo incluir a la mayor cantidad de niños/as posibles al proceso educativo común, haciendo hincapié en la función y competencia del sistema de adaptarse a diversas necesidades resolviendo las eventuales barreras y favoreciendo los facilitadores.

En nuestro país la Educación Inclusiva de los niños y niñas con TEA es un desafío importante en la política educativa del país, la misma se puede visualizar en el Presupuesto Quinquenal 2020-2024 de la ANEP, donde se evidencian que uno de los principales problemas a los que se enfrenta es a la inequidad educativa que compromete la construcción de una sociedad justa e inclusiva.

Es importante señalar que en los últimos años se ha creado un marco jurídico, tanto a nivel internacional como nacional, que busca promover y garantizar los derechos de esta población (Córdoba et al., 2024).

A nivel internacional se destaca la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2006. En este documento se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a acceder a la educación sin discriminación y en igualdad de oportunidades asegurando un sistema de educación inclusivo y se exhorta a los Estados Partes a garantizar este derecho.

Por otra parte, el Comité de los Derechos del Niño, redactó en el año 2006 la observación N° 9 de la Convención sobre los Derechos del Niño, dedicada a los niños con discapacidad. En el párrafo 66 de la misma, se redacta que “la Educación Inclusiva debe ser el objetivo de la educación de los niños con discapacidad” (2006, pág. 20). Siguiendo con el mismo tema, en el párrafo 67 se sostiene que “la inclusión no debe entenderse y practicarse simplemente como la integración de los niños con discapacidad en el sistema general independientemente de sus problemas y necesidades” (2006, pág. 57), sino que se deben volver a evaluar los programas escolares, así como también modificar los programas de formación para maestros.

En nuestro país existe un marco legal que respalda la Educación Inclusiva formulado a través de tres vertientes principales. En primer lugar, la ratificación de la CDPD en nuestro país a través de la Ley N°18.418 (2008). En este documento el Artículo 24, sobre Educación Inclusiva, señala que: “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.” (pág 41).

Otra de las vertientes es la Ley de protección integral de las personas con discapacidad (Uruguay, 2010), que promueve la equiparación de oportunidades, persiguiendo el objetivo de una educación para todos, a través de la flexibilización curricular y metodológica para la atención a la diversidad. En su artículo 40 se expresa que “se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional con los apoyos necesarios. Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional.” (Pág. 18).

Y, por último, la Ley de Educación (Uruguay, 2008), que en su artículo 8 promueve los derechos de aquellos colectivos en situación de vulnerabilidad con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades respetando las características individuales de los educandos. Según el artículo N° 2 de esta ley, la educación es un derecho humano fundamental que tiene como fin “el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna.” (Pág. 1), por lo cual debe ser garantizado a todos por igual.

Es oportuno mencionar y destacar que también el Marco Curricular para la Atención y Educación de Niñas y Niños Uruguayos desde el nacimiento hasta los 6 años expresa que el niño y la niña son seres con derechos, únicos, proactivos, dotados de iniciativa y con capacidad para realizar sus propias opciones en los procesos personales de desarrollo y aprendizaje, en ambientes que le brinden confianza y seguridad. La Educación Inclusiva y el

Marco Curricular invitan a pensar y repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje respetando la singularidad e individualidad de cada niño o niña (OPP, UCC, CCEPI, 2017).

Si bien existe este amplio marco normativo en nuestro país, la implementación de programas que satisfagan estos derechos han tenido un bajo alcance (3,5%) con relación al total de escuelas, destacándose como un aspecto negativo porque no llega a toda la población que la necesita, pero también positivo porque puede ser el momento oportuno para proponer nuevos ajustes (Córdoba et al., 2024).

Familia y Trayectoria Educativa

Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva no solamente se trabaja con los niños, niñas y docentes en la tarea educativa, sino también con sus familias (OPP, UCC, CCEPI, 2017). Los centros educativos y las familias son parte del contexto educativo en que los niños y niñas aprenden y se desarrollan. Por esta razón es fundamental la comunicación y el intercambio entre los distintos componentes y actores, para brindar coherencia y seguridad, así como para potenciarse mutuamente en la tarea de cuidar y educar (Córdoba et al., 2024).

En este sentido se entiende que el Enfoque de Intervención Centrado en la Familia permite identificar fortalezas familiares basándose en el nuevo paradigma de intervención basado en la persona y su entorno (Peralta López, 2013). Desde esta perspectiva, el profesional en psicología debe potenciar los puntos fuertes de la familia, responder a sus necesidades, mantener una relación colaborativa, respetuosa, comprensiva y estimuladora. Así, las familias cobran un rol activo, se convierten en colaboradoras, identifican fuentes de apoyo y se vuelven competentes, autosuficientes, independientes adquiriendo control sobre sus vidas. Al respecto, PRONADIS (2014) plantea que más allá de un diagnóstico, lo importante es poder evitar el sufrimiento de una persona y una familia a través del conocimiento, la orientación y el apoyo adecuado.

Es fundamental que los centros y programas educativos trabajen con los referentes familiares acerca de lo que significa el abordaje desde una perspectiva de Educación Inclusiva, así como también transmitirlo a niños y niñas. De esta manera se podrán formar acuerdos específicos con cada familia teniendo en cuenta sus necesidades y situaciones singulares (OPP, UCC, CCEPI, 2017).

Es en este marco de referencia, que la intervención con las familias, se transforma de un enfoque patologizante de tipo médico, en el que se centra la atención en las dificultades del/de la niño/a, a una visión contextual y social del sistema familiar en la que emergen nuevas y diferentes aproximaciones a la familia, tales como: capacitación funcional (empowerment), bienestar familiar y calidad de vida familiar (Andrade y Roldán, 2007). Este

trabajo conjunto con las familias también implica construir un vínculo, una alianza basada en acuerdos, que favorezcan la co-colaboración, el involucramiento y el sostén de las trayectorias educativas de niños y niñas.

Para Terigi (2009), existen dos tipos de trayectorias. Por un lado las trayectorias teóricas que siguen un camino lineal y continuo previsto por el sistema educativo, y por otro las trayectorias reales que describen los recorridos singulares que los estudiantes realmente realizan. Éstas son transitadas por los estudiantes de modos heterogéneos, variables y contingentes.

Continuando en esta línea, Guachi (2022), expresa que este camino que el estudiante recorre se ve afectado por las experiencias personales, dificultades en la convivencia, transiciones de una escuela a otra y por dificultades en su aprendizaje debido a algún trastorno o patología que padece.

Considerando entonces que la trayectoria escolar hace referencia al desempeño del estudiante a lo largo de su formación escolar y que existen diversas formas de transitarlas, en este proyecto de investigación se pondrá énfasis en conocer cómo transita la trayectoria escolar el niño/a con TEA desde la perspectiva de los padres.

Antecedentes

En términos de antecedentes se puede apreciar que se han realizado investigaciones y estudios relacionados con la Educación Inclusiva que apunten a mejorar la calidad de vida.

Badillo et al. (2022), realiza una investigación sobre la percepción que tienen tres padres de familia y tres maestros sobre el proceso de inclusión escolar que se está llevando a cabo en instituciones educativas de la ciudad de Santa Marta (Colombia), con niños y niñas en edad escolar, diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los resultados muestran que los niños con TEA se ven beneficiados al ser incluidos en instituciones regulares, ya que presentan mejoría en sus habilidades tanto cognitivas como comportamentales. Sin embargo, se identifican algunas deficiencias para llevar a cabo este proceso, como la falta de flexibilidad y adaptabilidad curricular, la escasa adecuación de los espacios y los recursos didácticos para atender a las características y necesidades de esta población.

Otro trabajo es una investigación que realiza Padilla et al.(2023) en España, en la cual se analiza la percepción que tienen las familias con hijos con TEA sobre la satisfacción de sus necesidades y la relación de esa satisfacción con el sentido de pertenencia al centro. Se obtuvo como resultado del mismo, que las necesidades reportadas con mayor frecuencia como insatisfechas estuvieron vinculadas fundamentalmente a la relación con profesionales,

al apoyo económico, a la información y formación, y a los servicios recibidos por parte del colegio. La baja satisfacción de las necesidades ha mostrado relación con el sentido de pertenencia al centro educativo y a la comunidad, y con la percepción de discriminación.

El grupo de familias con una mayor percepción de satisfacción de las necesidades se caracterizó por una percepción menor de discriminación por parte del profesorado y de los compañeros. Asimismo, mostraron un mayor nivel de sentido de pertenencia al centro educativo y comunidad. En esta línea, la percepción de mayores necesidades no satisfechas se relaciona con una menor independencia funcional del niño/a y una percepción mayor del impacto de la discapacidad.

En la búsqueda de antecedentes en nuestro país, se encuentra la tesis de posgrado titulada “Experiencias de inclusiones educativas de niños con Trastorno del Espectro Autista y Discapacidad Intelectual en una escuela común” (Dávila, 2019). En la misma, se concluye que si bien la escuela en la que se realiza el estudio posee estrategias institucionales de inclusión educativa, se posiciona principalmente desde un modelo de integración educativa, generando que los alumnos con discapacidad se adapten a la institución y al programa curricular con una inserción parcial. Se percibe además, que no hay un criterio que permita evaluar a los alumnos en situación de inclusión y que existen carencias en la formación docente. Por último, con respecto a la percepción de los padres, se constata una percepción positiva con respecto a los procesos de inclusión educativa de sus hijos, manifestando conformidad con el apoyo y la buena disposición brindada por la institución para enfrentar las dificultades que van surgiendo en el proceso de inclusión (Dávila, 2019).

Siguiendo con la búsqueda a nivel local también se encontraron trabajos realizados en formato de tesis de grado por la Facultad de Psicología. Aguiar (2023) realizó un ensayo académico en el cual se aborda la importancia de la Educación Inclusiva de niños y niñas con TEA, en las escuelas comunes y sostiene que en los últimos años, en nuestro país, se vienen realizando programas y propuestas educativas en materia de inclusión, pero aún persisten importantes obstáculos para las personas con TEA.

Por otra parte, Peralta (2020), en su tesis “ Puntualizaciones sobre la Inclusión Educativa de niños con Trastorno del Espectro Autista” realiza una reflexión sobre la situación que viven las familias que tienen hijos con TEA, en el proceso de inclusión en la educación, encontrándose con carencias a nivel de recursos y apoyos para hacer posible una buena educación.

Es importante mencionar que a nivel nacional si bien se halló información relevante en cuanto a la Educación Inclusiva, no se encontraron estudios que analicen específicamente la percepción de los padres en dicho proceso.

Además de los antecedentes internacionales y nacionales en materia de estudios, se tomarán también como antecedentes las demandas actuales que realizan las familias de

niños y niñas con TEA sobre la situación que viven día a día en las escuelas. Desde el colectivo “Perteneceemos”, las familias denuncian que sus hijos no pueden ir a la escuela los días y horarios que el resto de los/as estudiantes. A su vez, aseguran, que desde hace dos años el Ministerio de Desarrollo Social no otorga Asistentes Personales y que ANEP no cumplió con el anuncio que hizo de contar con una nueva figura de facilitador (La Diaria, 2024).

Otra de las demandas de estas familias es la de contar con un mayor acompañamiento en las escuelas resaltando la importancia de que todos los niños y niñas tienen derecho a estudiar. (El Observador, 2025).

Preguntas y objetivos de investigación

En base a las evidencias disponibles y a los fundamentos teórico-metodológicos previamente presentados, las preguntas que orientarán la investigación son las siguientes:

- ¿Cuáles son las percepciones de padres y madres de niños/as con TEA acerca de los procesos de inclusión de sus hijos/as en las escuelas públicas comunes?
- ¿Cuáles son las barreras y facilitadores del proceso educativo que perciben los padres/madres de los niños con TEA en las escuelas públicas comunes?
- ¿Qué tipo de apoyo o modificaciones creen que son necesarias para que los niños con TEA se beneficien de la Educación Inclusiva?

Objetivo general:

- Conocer y analizar la percepción de padres y madres acerca de la Educación Inclusiva de niños y niñas con TEA en escuelas públicas comunes.

Objetivos específicos:

- Describir la percepción de los padres y madres de niños/as con TEA con respecto a los procesos de inclusión de sus hijos/as en escuelas públicas comunes.
- Identificar las posibles barreras y los facilitadores que surgen en los espacios de Educación Inclusiva.
- Indagar experiencias educativas que han resultado efectivas.

- Enumerar las expectativas que tienen los padres y las madres para sus hijos al participar en una experiencia de Educación Inclusiva.

Tabla 1
Preguntas, objetivos específicos y resultados esperados

Preguntas	Objetivos específicos	Resultados esperados
¿Cuáles son las percepciones de padres y madres de niños/as con TEA acerca de los procesos de inclusión de sus hijos/as en las escuelas públicas comunes?	Describir la percepción de los padres y madres de niños/as con TEA con respecto a los procesos de inclusión de sus hijos/as en escuelas públicas comunes.	Diseñar un folleto de sensibilización para la difusión entre responsables de políticas públicas.
¿Cuáles son las barreras y facilitadores del proceso educativo que perciben los padres/madres de los niños con TEA en las escuelas públicas comunes?	Identificar las posibles barreras y los facilitadores que surgen en los espacios de Educación Inclusiva.	Reflexionar y sensibilizar sobre las limitaciones y las potencialidades que influyen en la trayectoria educativa de niños/as con TEA. Generar un insumo de consulta al momento de elaborar planes y programas.
¿Qué tipo de apoyo o modificaciones creen que son necesarias para que los niños con TEA se beneficien de la Educación Inclusiva?	Indagar cuáles son las prácticas llevadas adelante en sus experiencias educativas, que han resultado efectivas. Enumerar las expectativas que tienen los padres y las madres para sus hijos al participar en una experiencia de Educación Inclusiva	Elaborar una guía de apoyo que sirva de insumo a las instituciones educativas para diseñar estrategias de intervención que respondan a las necesidades reales de las familias y sus hijos/as.

Metodología

Enfoque metodológico

Como fue explicitado anteriormente el propósito principal de este estudio es conocer y analizar la percepción de padres y madres acerca de la Educación Inclusiva de niños y niñas con TEA en escuelas públicas comunes. Para ello se propone una estrategia

metodológica de carácter cualitativo y exploratorio, que busca responder a la necesidad de generar nuevos conocimientos sobre la temática planteada para poder avanzar en el ámbito de la Educación Inclusiva de nuestro país.

La acción indagatoria en el enfoque cualitativo, según Hernández Sampieri (2018), es dinámica, abierta, flexible y en lugar de iniciar con una teoría particular y luego confirmar si la teoría es apoyada por los hechos, el investigador comienza estudiando éstos y durante el proceso desarrolla una teoría coherente con lo que observa y registra. En los enfoques cualitativos no se prueban hipótesis, sino que éstas se van generando durante el proceso y se perfeccionan conforme se van recabando más datos.

La investigación reviste un carácter exploratorio debido a la escasez de producción científica a nivel nacional en relación a la temática. Es así que a través de la utilización de herramientas como la recolección de datos se explora el campo con la finalidad de obtener insumos generando conocimiento sobre dicha problemática social.

Referenciando a Sautu & Boniolo (2005), la perspectiva cualitativa en investigación se centra particularmente en un paradigma constructivista, naturalista e interpretativo donde la realidad es subjetiva y múltiple y se utiliza un diseño flexible e interactivo. Además, el investigador está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar y esa interacción junto a la mutua influencia que se ejerce forman parte de la investigación.

Para poder responder a las preguntas planteadas anteriormente se planteará un abordaje mediante el método estudio de caso, el cual es entendido como una herramienta de investigación para estudios exploratorios y descriptivos que registra la conducta de las personas investigadas para comprender en profundidad la realidad social y educativa, los datos recabados pueden darse a través de múltiples fuentes. La característica principal de este método es el estudio de uno o varios casos o de una situación con cierta intensidad, es decir aquellas situaciones sociales que ameritan interés de investigación (Martínez, 2006). En esta ocasión será un estudio de caso en el que se investigarán las distintas experiencias de padres y madres de niños y niñas con TEA que asisten a escuelas públicas comunes de los distintos departamentos del país.

Se contactará con la Federación Autismo Uruguay, explicando el objetivo del estudio que se pretende llevar a cabo junto con aspectos organizativos previstos, como forma de acceder a las familias que participarán de la investigación. Es necesario aclarar que se procederá a establecer los lugares de encuentro y las citas con los entrevistados, se les explicará en qué consiste el estudio, cuál es el fin del mismo y cuánto tiempo durará.

En una primera instancia se procederá a tomar contacto con la Federación Autismo Uruguay, luego, en una segunda instancia, se pasará a tomar contacto con las instituciones y las familias, en una tercera instancia, se procederá a invitar a los padres y madres de

niños con Tea a participar en la investigación y por último se procederá a recabar datos mediante la entrevista.

Participantes

Los/as participantes del presente estudio serán padres y madres de niños y niñas con Tea que cursan su escolaridad en instituciones públicas, de modalidad común, y se encuentran cursando educación primaria.

Para acceder a estas familias se realizará la invitación a través de organizaciones sociales como La Federación Autismo Uruguay. También se las convocará mediante la publicación de un llamado abierto para la realización de entrevistas en grupos de redes sociales de padres y madres de niños con TEA del país que asisten a escuelas públicas comunes.

Técnicas

Para el relevamiento de la información se propone llevar a cabo la realización de entrevistas semi estructuradas ya que es la que más se adecúa a las características de la investigación. La entrevista cualitativa es definida como una conversación para intercambiar información entre una persona (investigador o entrevistador), y otra (entrevistado) (Hernandez Sampieri, 2018). Por su parte Marradi (2007), la define como una forma especial de encuentro: una conversación que tiene por finalidad recolectar información en el marco de una investigación.

De acuerdo a estas definiciones, esta técnica permitirá indagar las experiencias personales y percepciones de los padres y madres en relación a la inclusión educativa de sus hijos/as abordando las dimensiones que fueron planteadas en los objetivos y preguntas de investigación, permitiendo así, conocer la realidad de un determinado grupo social y estudiando la misma en el ambiente natural en el cual se desarrolla (las escuelas).

Según Hernández Sampieri (2018), las entrevistas semi estructuradas se basan en una guía de preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir nuevas preguntas para precisar conceptos u obtener mayor información. Es por ello que en esta investigación las preguntas serán planteadas previamente, pero permitirán una cierta flexibilidad al momento de ser formuladas, pudiendo variar dependiendo de cada sujeto.

El tiempo estipulado para realizar dicha investigación será desde marzo a diciembre, el mismo contempla el inicio y finalización de los cursos.

Análisis de datos

Luego de recolectados los datos se procederá a su análisis. Como el método a utilizar es el de entrevistas semiestructuradas, y entendiendo que las preguntas pueden variar dependiendo de cada sujeto, una vez se cuente con los datos obtenidos, se analizarán y se formarán categorías, de acuerdo a los objetivos de la investigación y lo expresado por los padres y madres en las entrevistas.

Para el análisis, se utilizará la técnica de análisis de contenido, la cual: "Es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados" (Andréu Abela 2001:2) que se basa en procedimientos de descomposición y clasificación de éstos (Losito 1993). En el marco de una investigación social, los textos de interés pueden ser diversos: transcripciones de entrevistas, protocolos de observación, notas de campo, cartas, fotografías, publicidades televisivas, artículos de diarios y revistas, discursos políticos, etc. (Marradi, 2007, p. 290).

Para finalizar, si bien las categorías serán elaboradas con el análisis de los resultados obtenidos, es posible encontrar algunas que refieran a las estrategias educativas, otras a las vivencias y percepciones de los involucrados, a la capacitación de los maestros, y a las nuevas herramientas y estrategias a emplear para facilitar los procesos de inclusión.

Cronograma de ejecución

Tabla 2

Plan de ejecución de la investigación

	Meses									
Actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Revisión Bibliográfica y Ajuste de Diseño										
Elaboración Pauta de Entrevistas										
Convocatoria a las organizaciones sociales y grupos de padres										
Selección de Sujetos										
Realización de las entrevistas										
Análisis y procesamiento de datos										
Redacción de Informe Final										
Difusión de resultados obtenidos										

Consideraciones éticas

Este proyecto se ampara en la Ley General de Educación No.18.437 (2008), en la cual se determina que la misma es un derecho humano fundamental, siendo el estado el responsable de asegurar e impulsar la educación a lo largo de toda la vida; comprometiéndose a que la misma sea de calidad y contribuyendo a su continuidad.

Es importante mencionar que este proyecto se regirá por la Ley N° 18331 de protección de datos personales (2008), asegurando la confidencialidad de los datos, el manejo de los mismos y la protección de las identidades de los participantes, respetando su privacidad. Así mismo, antes de participar se les informará en cada caso sobre el motivo y objetivos de la investigación mediante un consentimiento libre e informado, que también incluirá detalles sobre la metodología a aplicar, el acceso voluntario a la misma, así como la posibilidad de retirarse cuando lo consideren necesario sin generar ningún perjuicio. Esto concuerda con lo expresado en el capítulo X del Código de Ética del Psicólogo, artículo 62 (2001):

Los/as psicólogos/as al planificar, implementar y comunicar sus investigaciones deben preservar los principios éticos de respeto y dignidad con el fin de resguardar el bienestar y los derechos de las personas y en general en los seres vivos que participen en sus investigaciones (p s/n).

Resultados esperados y difusión

Este estudio servirá como antecedente para futuras investigaciones de posgrado y maestría, en las cuales se pueda profundizar en las percepciones de otros actores como maestros o profesionales de la salud para tener una perspectiva más amplia de la realidad educativa.

Además, este estudio aportará datos que sirvan de insumo para la toma de decisiones y el desarrollo de estrategias más efectivas en la Educación Inclusiva de niños/as con TEA, proporcionando información relevante para los profesionales de la educación.

Así mismo, se espera identificar barreras y facilitadores que inciden en la trayectoria educativa de niños/as con TEA y que podrían influir en la formulación de políticas públicas más eficaces que estén enfocadas en la mejora de la Educación Inclusiva de niños/as con TEA.

Consideramos fundamental que para lograr un equilibrio en la calidad de vida y en la educación de los miembros de cualquier sociedad se hace necesario su integración en lo social y educativo. Pero en el sistema educativo uruguayo no se ha enfrentado el problema

con la pertinencia y adecuación que se requiere. Frente a esto se hace necesario comprender las expectativas de padres/madres de niños con TEA para guiar a las instituciones educativas y a los responsables de la formulación de políticas educativas a diseñar programas y estrategias de intervención que respondan a las necesidades reales de las familias y sus hijos/as.

Creemos que es necesario partir de nuevas formas de educar, ser capaces de crear una educación que valore e incluya a las niñas y niños con TEA respetando sus características propias, únicas e irrepetibles.

Con respecto a la difusión de los resultados de este estudio, se utilizarán las redes sociales como una forma de alcanzar a la población interesada. También se pretenden organizar distintos talleres y charlas informativas en centros educativos y asociaciones para personas con TEA, con la finalidad de compartir los resultados obtenidos y analizar su posible repercusión y alcance en la práctica.

A través de la difusión de los resultados se pretende fomentar la visibilización de la discapacidad y los obstáculos a los que se enfrentan quienes la padecen para encontrar su lugar dentro de la educación, aportar al conocimiento acerca de la temática para apoyar la Educación Inclusiva, apuntando a mejorar la calidad de vida de los niños y niñas con TEA.

Así mismo, desde nuestra disciplina podemos contribuir sensibilizando en la aceptación de las diferencias, proporcionando información sobre las mismas para aprender a valorarlas y participar activamente en el desarrollo y aplicación de nuevas políticas de Educación Inclusiva en nuestro país.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública. Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024.

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>

Aguiar, L. (2023.). Educación Inclusiva y TEA en escuelas comunes de Uruguay. Trabajo Final de Grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/trabajos_finales/archivos/tfg_laura_aguiar_0.pdf

Amate, Vázquez, 2006). Discapacidad. Lo que todos debemos saber. Washington, Organización Panamericana de la Salud, 2006. 194p. ilus. (Publicación Científica y Técnica No. 616).

https://www.google.com/url?q=https://www.scielo.br/j/rimtsp/a/YXwMdXP3t373hMtyxWtnkVw/?lang%3Des&sa=D&source=docs&ust=1736869575877548&usg=AOvVaw0V1KZI1xAfahiX_XXdnR7v

Andrade, L. C., Roldán, G. S. (2007). Familia y discapacidad: intervención en crisis desde el modelo ecológico. *Psicología conductual*, 15(3), 525-541.

<https://www.behavioralpsycho.com/producto/familia-y-discapacidad-interve>

Asociación Americana de Psiquiatría (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. 5ta Edición (DSM V). Barcelona: Médica Panamericana .

Ayuso-Mateos, J. L., Nieto-Moreno, M., Sánchez-Moreno, J. y Vázquez-Barquero, J. L. (2006). Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF): aplicabilidad y utilidad en la práctica clínica. *Revista de Medicina Clínica*; 126(12), 461-466.

<https://www.google.com/url?q=https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-clinica-2-articulo-clasificacion-internacional-funcionamiento-discapacidad-salud-cif-aplicabilidad-13086326&sa=D&source=docs&ust=1737031510698836&usg=AOvVaw0QCmb7uZ7kHWFkzmeKR1-J>

Badillo-Jiménez VT, Mieles-Barrera MD, Peña-Sarmiento AP. (2022). Percepción de madres y maestras sobre la inclusión escolar de niños con Trastorno del espectro autista. *Duazary*; 19(4): 294 - 305. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9141910>

Bagnato, M. J., Córdoba, J. (2018) La discapacidad, entre el lenguaje técnico – científico y la singularidad. X Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad; Salamanca. <http://cdjornadasinico.usal.es/docs/264.pdf>

Código de Ética Profesional del Psicólogo, (3/05/2001). Coordinadora de Psicólogos del Uruguay. <https://www.psicologos.org.uy/sobre-cpu/codigo-de-etica/>

Córdoba, C., Bagnato, M. J. y Villar, E. (2024). Comparación de figuras técnicas para la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 1(19) 74 – 96.

https://www.google.com/url?q=https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/827&sa=D&source=docs&ust=1737031510702147&usq=AOvVaw2Omoel5W_MeiuG6PsZh98y

Cuenot, M. (2018). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. EMC - Kinesiterapia - Medicina Física, 39(1), 1-6.

[https://www.google.com/url?q=https://doi.org/10.1016/S1293-2965\(18\)88602-9&sa=D&source=docs&ust=1736903136574166&usq=AOvVaw3snlsOk9isZhzyCrVqrT4t](https://www.google.com/url?q=https://doi.org/10.1016/S1293-2965(18)88602-9&sa=D&source=docs&ust=1736903136574166&usq=AOvVaw3snlsOk9isZhzyCrVqrT4t)

Dávila, M. (2019.). Experiencias de inclusiones educativas de niños con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual en una escuela común. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/22676>

De los Santos, A y García, N. (2021). La comunicación en el aula de niños con T.E.A en Primera Infancia. Trabajo final de grado. Instituto de Formación Docente de Rocha “Héctor Lorenzo y Losada”.

<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1674/De%20los%20Santos%2C%20A.%2C%20Comunicacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

DSM V. (2014), Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. 5ta.edición. Editorial Médica Panamericana en:

<https://www.federaciocatalanadah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>

El Observador. (2025). "Todos los niños tienen derecho a estudiar": padres de niños con autismo reclaman mayor acompañamiento al próximo gobierno

<https://www.elobservador.com.uy/nacional/todos-los-ninos-tienen-derecho-estudiar-padres-ninos-autismo-reclaman-mayor-acompanamiento-al-proximo-gobierno-n5984105>

Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo: Historia y clasificaciones. Salud Mental, 35(3), 257-261. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58223340010>

Guachi, B (2022) Trayectoria Educativa de niños con Trastorno de Fluidez del Lenguaje: perspectiva desde los padres. Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de Licenciada/o en Psicología General. Universidad Tecnológica Indoamérica(Ecuador). Facultad de Ciencias Humanas y de la Salud

<http://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/4021/1/GUACHI%20MOPOSITA%20BRYAN%20ALEXANDER.pdf>

Hernandez Sampieri et al. (2018). Metodología de la Investigación. México DF. McGraw Hill.

<https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

La Diaria. (2024). "Familias denuncian que niños y adolescentes con autismo o discapacidad no pueden ir a la escuela los días y horarios que corresponden"

<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2024/9/familias-denuncian-que-ninos-y-adolescentes-con-autismo-o-discapacidad-no-pueden-ir-a-la-escuela-los-dias-y-horarios-que-corresponden/>

Ley 18331 (2008). Ley de Protección de Datos Personales. 11 de agosto de 2008. D.O. No. 27549. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008>

Ley N° 18418 (2008). Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad. https://archivo.presidencia.gub.uy/_web/leyes/2008/11/R2016.pdf

Ley N° 18.437 (2008) Ley General de Educación.

https://archivo.presidencia.gub.uy/_web/leyes/2008/12/LEY-EC-%2018437.pdf

Ley N° 18.651 (2010) Protección integral de las personas con discapacidad.

https://archivo.presidencia.gub.uy/_web/leyes/2010/02/S707%20.pdf

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte. (20), 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. I. (2007). Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires Emecé.

<https://desarrollomedellin.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/marradi-a-archenti-n-piovani-j-2007.pdf>

Morales Viana, L. C. (2022). Experiencias de padres de niños con discapacidad visual en el proceso de escolarización de sus hijos. Cultura De Los Cuidados, 26(62), 7–23.

<https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/122778>

Navarrete, M. (2019). Inclusión del Siglo XXI: reflexiones sobre la Educación Inclusiva en Chile y Latinoamérica. Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva / Polyphōnia. Journal of Inclusive Education, 3(2), 153–185.

<https://www.proquest.com/docview/2605638827?sourcetype=Scholarly%20Journals>

Organización Mundial de la Salud, (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). IMSERSO.

<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42419/9243545426.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ONU: Comité de los Derechos del Niño (CRC), Observación general N° 9 (2006) : Los derechos de los niños con discapacidad, CRC/C/GC/9, 27 Febrero 2007.

<https://www.refworld.org/es/leg/coment/crc/2007/es/48507>

ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York, EEUU:

<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

OPP, UCC, CCEPI (2017). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los 6 años. Reedición 2017, capítulos 2 y 3, pp. 12-17. Disponible en:

https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/inline-files/marco_curricular_reedicion_2017_3.pdf

Padilla, S., Byrne, S. y Álvarez, M. (2023). La percepción de las necesidades de las familias de niños y niñas con trastorno del espectro autista: Claves para el fomento de la parentalidad positiva desde el ámbito educativo. *Revista de Investigación en Educación*, 21(1), 62-79. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8918704.pdf>

Pallares, J., y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>

Peralta López, F., & Arellano Torres, A. (2013). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000018>

Peralta, V. (2020.). Puntualizaciones sobre la Inclusión Educativa de niños con Trastorno del Espectro Autista. Trabajo Final de Grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/trabajos_finales/archivos/victoria_peralta_final.pdf

Pérez, M. E. Chhabra, G. (2019): “Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas”. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1): pp. 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>

Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS). (2014). TEA. Trastorno del Espectro Autista. https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/41125/1/librotea_final.pdf

Sautu, R., Boniolo, P. (2005). “Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología”.

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ruth%20Sautu.%20Manual%20de%20metodologia.pdf>

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación de la Nación.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

UNESCO (2018). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020: inclusión y educación, nota conceptual. Recuperado el 09 de junio de 2024, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329_spa.locale=es

Uruguay Presidencia (13 de agosto 2015). Más de 30.000 uruguayos presentan Trastorno del Espectro Autista. <https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/audios/breves/30000-uruguayos-presentan-trastorno-del-espectro-autista>