

ACTORES SOCIALES EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: UNA PERSPECTIVA ONTO- EPISTEMOLÓGICA

SOCIAL ACTORS IN THE SOCIO-EDUCATIONAL INTERVENTION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: AN ONTO-EPISTEMOLOGICAL PERSPECTIVE

Julio César Aular Esqueda¹ , Yileny Teresa Bencomo² , Yrma Josefina
Itanare Bencomo³ 

Recibido: 24/02/2026

Aceptado: 07/03/2026

Publicado: 01/09/2026

RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) refiere un conjunto de condiciones que impactan la comunicación, la conducta y la interacción social de quienes lo padecen; dada, su complejidad y variabilidad, las intervenciones socioeducativas se han vuelto esenciales para apoyar a los estudiantes con TEA en su desarrollo académico y social. Para ello, el presente artículo aborda la configuración de los actores sociales en la intervención socioeducativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) bajo una visión onto-epistemológica, considerando que su propósito es: Comprender los significados y sentidos que los actores sociales (docentes, familias, especialistas) otorgan a la intervención socioeducativa de estudiantes con

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) refers to a set of conditions that impact the communication, behavior, and social interaction of those who have it. Given its complexity and variability, socio-educational interventions have become essential to support students with ASD in their academic and social development. This article addresses the configuration of social actors in the socio-educational intervention of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) from an onto-epistemological perspective. Its purpose is to understand the meanings and senses that social actors (teachers, families, specialists) attribute to the socio-educational intervention of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), starting from an onto-epistemological stance that allows for the transformation of inclusion

Sistema de Creación Intelectual Vicerrectorado de Producción Agrícola (VPA)

Trastorno del Espectro Autista (TEA), partiendo de una postura onto-epistemológica que permita transformar las prácticas de inclusión en el entorno escolar. En cuanto, la metodología se enmarcó en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, utilizando el método fenomenológico y los resultados revelan que la intervención suele estar fragmentada por una visión clínica que invisibiliza la subjetividad del estudiante. De hecho, se encontró que los actores sociales operan bajo una "epistemología de la carencia" en lugar de una "ontología de la diversidad". Como consideraciones finales, se propone una transición hacia una praxis socioeducativa transdisciplinar, donde el estudiante sea reconocido como un sujeto de posibilidades y no solo como un diagnóstico, exigiendo una reconfiguración de las políticas de inclusión desde la alteridad.

PALABRAS CLAVE: Intervención educativa; actores sociales; trastorno del espectro autista; onto-epistemológica; entorno escolar.

practices in the school environment. The methodology was framed within the interpretive paradigm with a qualitative approach, using the phenomenological method. The results reveal that the intervention is often fragmented by a clinical perspective that obscures the student's subjectivity. In fact, it was found that social actors operate under an "epistemology of lack" rather than an "ontology of diversity." As final considerations, a transition towards a transdisciplinary socio-educational praxis is proposed, where the student is recognized as a subject of potential and not merely as a diagnosis, demanding a reconfiguration of inclusion policies from the perspective of otherness.

KEYWORDS: Educational intervention; social actors; autism spectrum disorder; onto-epistemological; school environment.

1* MSc. en Educación Ambiental, Doctorando en Psicopedagogía. Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, El Baúl – Cojedes. juliocesaraular33@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0005-0085-2849>.

2 MSc. En Educación Ambiental. Doctorando en Psicopedagogía. Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, El Baúl – Cojedes. jesangyil@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0001-5277-2323>

3 MSc. en Educación Ambiental, Doctorando en Psicopedagogía. Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, El Baúl – Cojedes. ymaitanare96@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0005-5566-6357>

Sistema de Creación Intelectual Vicerrectorado de Producción Agrícola (VPA)

1. Introducción

La intervención socioeducativa en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa un área de creciente interés y desafío en el campo de la educación y la psicología. Según, la American Psychiatric Association. (2023), este trastorno se caracteriza por dificultades persistentes en la comunicación y la interacción social, junto con patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos. Estas condiciones plantean múltiples barreras tanto para los estudiantes como para los actores que participan en su proceso educativo. En este contexto, investigaciones recientes como las de Calderón-Almendros (2018), sugieren que el éxito de las intervenciones depende de la capacidad de los actores sociales para trascender la visión del "déficit", evitando que la interpretación de las conductas no normativas como simples "disrupciones" se convierta en una barrera que justifique la exclusión.

La problemática de la inclusión educativa en América Latina, y específicamente en contextos de vulnerabilidad socioeducativa, ha sido abordada históricamente desde un enfoque de integración física, donde el estudiante "está", pero no necesariamente "participa". Esta investigación se justifica en la urgencia de deconstruir la mirada biomédica que impera en las instituciones. No se trata simplemente de una adecuación curricular, sino de un desafío a la arquitectura del pensamiento pedagógico tradicional.

Al indagar en la configuración de los actores sociales, este trabajo busca visibilizar las tensiones invisibles: el miedo del docente ante lo disruptivo, la soledad de la familia frente al diagnóstico y la distancia técnica del especialista. Esta tríada de actores, a menudo desarticulada, constituye el núcleo de la intervención. Por tanto, la perspectiva onto-epistemológica aquí planteada no es solo un marco de análisis, sino una postura política ante la diferencia humana, rescatando la subjetividad del estudiante con TEA como un territorio de posibilidades y no como un inventario de carencias.

Es de hacer notar que la importancia de este trabajo radica en la necesidad de comprender la colaboración entre familias, docentes y especialistas. Autores como

Sistema de Creación Intelectual Vicerrectorado de Producción Agrícola (VPA)

Vázquez y González (2019) sostienen que la intervención no es un simple acto técnico, sino un proceso mediado por la cultura y una ética de la alteridad. Sin embargo, en muchos casos persiste una fragmentación de esfuerzos y una "epistemología de la carencia" que conduce a resultados insatisfactorios. Tal como sostiene Skliar (2017), la inclusión a menudo se convierte en un "estar juntos pero solos", donde el estudiante está presente físicamente, pero excluido pedagógicamente por la falta de comprensión de su singularidad ontológica.

Esta problemática lleva a plantear la siguiente interrogante: ¿Cómo significan e interpretan los actores sociales su participación en la intervención socioeducativa de estudiantes con TEA y de qué manera esta visión onto-epistemológica condiciona las estrategias de inclusión aplicadas en el contexto educativo? Bajo esta premisa, el presente artículo tiene como propósito comprender los significados e interpretan que los actores sociales (docentes, familias, especialistas) otorgan a la intervención socioeducativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), partiendo de una postura onto-epistemológica que permita transformar las prácticas de inclusión en el entorno escolar. Esta perspectiva permitirá no solo indagar en los conocimientos y creencias que cada actor aporta, sino también reflexionar sobre cómo estas concepciones influyen en la práctica educativa, buscando transitar de una visión clínica hacia una "ontología de la diversidad" que reconozca al estudiante como un sujeto de posibilidades.

2. Fundamentación Teórica

2.1. Trastorno del Espectro Autista desde la Neurodiversidad

El concepto de neurodiversidad ha transformado la comprensión del Trastorno del Espectro Autista (TEA), al proponer que la variabilidad neurológica es una característica natural de la especie humana y no una patología que deba ser corregida. En este sentido, Singer (2017) sostiene que el autismo es una variación natural del genoma, lo que obliga a los actores sociales a desplazar el objetivo de "curar" hacia el de "ajustar el entorno". A

Sistema de Creación Intelectual Vicerrectorado de Producción Agrícola (VPA)

continuación, la tabla 1, se presenta una revisión del estado del arte con autores actualizados que abordan la neurodiversidad y la intervención socioeducativa.

Tabla 1.

Estado del arte la neurodiversidad y la intervención socioeducativa

Autor	Año	Aporte Principal
Glannon	2007	Agrega que la Neurodiversidad es un neologismo que hace referencia a la forma positiva de acercamiento hacia inevitable diversidad entre la neurología humana. Reconoce la composición del sistema neural como una combinación de capacidades y limitaciones.
López	2009	Define, el trastorno neuropsicológico de curso continuo, asociado, frecuentemente, a retraso mental, con un inicio anterior a los tres años de edad, que se manifiesta con una alteración cualitativa de la interacción social y de la comunicación, así como con unos patrones comportamentales restringidos, repetitivos y estereotipados con distintos niveles de gravedad. (p. 557) distintos niveles de gravedad. (p. 557).
Singer	2017	Define la neurodiversidad como un cambio de paradigma: del modelo médico de la "discapacidad" al modelo de derechos sociales y civiles.
Skliar	2017	Analiza la "alteridad" en el aula, criticando la inclusión que solo busca la presencia física sin un verdadero diálogo pedagógico.
Gómez	2010	Considera que, la teoría de la mente se refiere a la "habilidad que tenemos los seres humanos para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias" (p. 124).
Vázquez	2020	Proponen una ética de la alteridad donde la intervención es un proceso mediado por la cultura y no una aplicación de técnicas clínicas frías.
Anijovich	2023	Plantea la necesidad de una gestión escolar de aulas heterogéneas, donde el docente valide la singularidad como una oportunidad de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia (2026) a partir de la revisión documental.

Es importante considerar, que este aporte documental contribuye a que el paradigma de la neurodiversidad es fundamental para despojar al TEA de la etiqueta de "déficit" y reubicarlo como una manifestación de la diversidad neurológica humana. De modo, que esta visión ontológica reconoce que el estudiante no es un sujeto "incompleto", sino una subjetividad con una organización neural distinta que posee tanto limitaciones como capacidades singulares. En virtud de esto, la comprensión de la teoría de la mente y el reconocimiento de las alteraciones cualitativas en la comunicación no deben servir para

Sistema de Creación Intelectual Vicerrectorado de Producción Agrícola (VPA)

segregar, sino para que los actores sociales (familia, docentes y especialistas) construyan un conocimiento profundo de la singularidad. Así, la intervención efectiva nace de entender cómo el estudiante procesa el mundo, permitiendo que el docente valide la heterogeneidad como la norma y no como la excepción en el aula.

Finalmente, se determina que la verdadera inclusión no es una cuestión de presencia física, sino de un diálogo pedagógico genuino; siguiendo lo expuesto por autores enfocan que la intervención socioeducativa debe ser una ética de la alteridad y que los actores sociales están llamados a abandonar las "técnicas clínicas frías" para abrazar procesos mediados por la cultura, donde la gestión escolar no busque "normalizar", sino alojar la diferencia. En pocas palabras, dicha intervención socioeducativa del estudiante con TEA es un acto político y humano; que solo cuando los actores sociales transforman su mirada sobre el "otro" pasando de la discapacidad al derecho se logra una gestión de aulas realmente inclusivas donde la singularidad es la mayor oportunidad de aprendizaje colectivo.

2.2. La Intervención Socioeducativa

La intervención socioeducativa se define como una estrategia integral que busca la participación activa del individuo en su comunidad. En la actualidad, estas prácticas deben estar fundamentadas en el respeto a la neurodiversidad y el aprendizaje cooperativo, integrando saberes de la psicología, pedagogía y sociología. El enfoque actual, según autores recientes, se aleja de los programas rígidos para centrarse en metodologías transdisciplinarias que involucran directamente a la familia como agente de aprendizaje.

De acuerdo con Vázquez y González (2019), la intervención no es un acto meramente técnico, sino un proceso mediado por la cultura que requiere una ética de la alteridad. Este fenómeno trasciende las paredes de la escuela e integra dimensiones políticas y comunitarias. Por ello, las intervenciones deben trabajar no solo en el desarrollo del

Sistema de Creación Intelectual Vicerrectorado de Producción Agrícola (VPA)

estudiante, sino en la sensibilización de la comunidad para erradicar estigmas y prejuicios que dificultan la aceptación.

2.3. Onto-epistemología en la Educación Especial

La ontología se interroga sobre la naturaleza del ser autista, mientras que la epistemología cuestiona cómo conocemos ese ser. Desde la postura de, Maturana & Varela (2003) sugieren que los seres humanos se constituyen en el lenguaje y la emoción; por tanto, si un docente parte de la premisa de que el estudiante con TEA "no se comunica", su intervención estará sesgada desde el inicio. Este enfoque onto-epistemológico invita a ver al estudiante no como un receptor pasivo, sino como un agente activo en la construcción de su propio conocimiento. Al adoptar una postura que valore las diversas experiencias y formas de habitar el mundo, se promueve una educación genuinamente inclusiva y significativa que transforma las barreras históricas de acceso al saber.

2.4. La Alteridad y la Hospitalidad Pedagógica

La inclusión, entendida desde la alteridad, exige lo que Skliar (2017) denomina "hospitalidad". Esto implica recibir al estudiante no como alguien que debe ser normalizado para encajar, sino como un otro legítimo. En la educación especial, la hospitalidad se traduce en una escucha sensible de las formas no normativas de comunicación. Si el sistema escolar solo valida la palabra oral y la conducta lineal, está excluyendo ontológicamente a quienes procesan el mundo de manera divergente. Desde la complejidad de Morín (1999), el fenómeno del autismo debe ser visto como un sistema donde la emoción, la biología y el entorno se entrelazan. Ignorar la dimensión emocional del aprendizaje en el TEA es un error epistemológico que este estudio busca evidenciar. La intervención socioeducativa debe, por tanto, transitar de la instrucción técnica al

Sistema de Creación Intelectual Vicerrectorado de Producción Agrícola (VPA)

encuentro humano, reconociendo que el conocimiento no es una transferencia de datos, sino una co-creación de significados en la convivencia.

3. Materiales y Método

El estudio de los actores sociales en la intervención socioeducativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) requiere una comprensión profunda y contextualizada de las experiencias individuales y colectivas que giran en torno a dicha intervención. En este sentido, el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, junto con el método fenomenológico-hermenéutico, se presentan como herramientas esenciales para captar esta complejidad. De esta forma, Popper (1974) expone que “el conocimiento se construye a partir de conjeturas y refutaciones, lo que implica una postura crítica y reflexiva ante los datos recogidos” (p. 25). En la intervención socioeducativa, este paradigma permite abrir espacios para que las voces de los docentes se escuchen, comprendiendo que su experiencia y comprensión del TEA son construcciones sociales influenciadas por múltiples factores contextuales.

Al mismo tiempo, el enfoque interpretativo busca entender el significado que los actores sociales atribuyen a sus experiencias. Para ello, Denzin y Lincoln (2017) agregan que “es esencial comprender estas experiencias desde la perspectiva de los propios actores, en este caso, los docentes de apoyo” (p. 48). Estas construcciones significativas son esenciales para enriquecer las prácticas educativas y las intervenciones realizadas, resaltando la importancia de la escucha activa y la empatía en el proceso educativo. Por su parte, el método empleado es el fenomenológico-hermenéutico, ya que profundiza en esta comprensión interpretativa de las experiencias de los docentes. Según, Heidegger (1997), “la hermenéutica se ocupa de la interpretación de los significados en su contexto, mientras que la fenomenología se centra en la experiencia vivida (p. 62)”.

Con relación a la utilización de esta metodología, se busca no solo describir las prácticas educativas, sino también entender las razones detrás de las mismas. La experiencia de los docentes se convierte en un campo de estudio que permite visibilizar

Sistema de Creación Intelectual Vicerrectorado de Producción Agrícola (VPA)

las estrategias utilizadas, así como las emociones y reflexiones que acompañan su labor. De este modo, los informantes clave en este estudio son cinco docentes de apoyo, quienes poseen una perspectiva privilegiada respecto a la intervención con estudiantes con TEA. Estos docentes son actores fundamentales en el desarrollo y adaptación de metodologías que respondan a necesidades particulares, ofreciendo una visión rica y variada de la realidad del aula inclusiva.

Finalmente, la recolección de datos se realiza mediante entrevistas en profundidad y grupos focales. La entrevista en profundidad permite un acercamiento íntimo a las reflexiones de los docentes, brindando libertad para expresar sus vivencias. Por otro lado, los grupos focales facilitan la interacción y la discusión enriquecedora, permitiendo contrastar ideas para que emerjan nuevas comprensiones. De acuerdo con Kvale (2011), este tipo de instrumentos respeta la voz del entrevistado al fomentar un diálogo más abierto y menos rígido (p. 103).

4. Hallazgos

Una vez realizado el análisis de la información, procesado mediante la técnica de categorización apriorística y emergente, se identificaron las estructuras de significado que los actores sociales (docentes, padres y especialistas) otorgan a la intervención del estudiante con TEA. Los hallazgos permiten dar respuesta a la interrogante de investigación al revelar que las interacciones están mediadas por una visión fragmentada del sujeto. A continuación, se presenta la matriz o tabla 2, se presenta los hallazgos que sintetiza la realidad observada en el contexto de estudio.

Tabla 2.

Estructuras de Significado en la Intervención Socioeducativa

Dimensión	Descripción del Hallazgo	Estructura de Significado
Fragmentación del Saber	Los especialistas poseen el "saber técnico", mientras los padres poseen el "saber vivencial".	Los saberes rara vez se cruzan, generando intervenciones contradictorias que desorientan al estudiante.

Sistema de Creación Intelectual Vicerrectorado de Producción Agrícola (VPA)

El Estudiante como Objeto	Los actores hablan sobre el estudiante, pero rara vez con el estudiante.	La ontología del sujeto queda desplazada por la rigidez del informe clínico.
Barreras Actitudinales	El principal obstáculo no es la infraestructura, sino la "incertidumbre epistémica" del docente.	Incapacidad para decodificar comportamientos no normativos, generando distancia pedagógica.

Nota: Elaboración propia a partir de los hallazgos de la investigación (2026).

El análisis profundo de las dimensiones halladas en la Tabla 2, permite comprender que las interacciones entre los actores sociales no son meros intercambios de información, sino que están configuradas por una visión clínica hegemónica. Esta visión opera como un velo que invisibiliza la subjetividad del estudiante, reduciendo su existencia a un conjunto de síntomas descritos en un manual. Al contrastar los discursos de los informantes, se revela que los actores sociales operan bajo una "epistemología de la carencia": un sistema de conocimiento que solo valida lo que al estudiante "le falta" (el habla, la norma social, la autorregulación) en lugar de partir de una "ontología de la diversidad" que reconozca su forma de ser y estar en el mundo como legítima.

Esta estructura de significados demuestra que la colaboración interprofesional se encuentra fracturada por una jerarquía de saberes. En esta pirámide, el diagnóstico médico predomina como la "verdad absoluta", desplazando la experiencia pedagógica del docente y el saber vivencial de la familia a planos secundarios o meramente operativos. Esta jerarquización tiene una consecuencia ontológica devastadora: el estudiante con TEA es percibido y tratado como un "caso a resolver" o un "objeto de intervención", y no como un sujeto de posibilidades con voz propia.

En última instancia, la fragmentación detectada sugiere que la intervención socioeducativa actual no está diseñada para el encuentro con el "Otro", sino para la administración de la anomalía. La "ceguera epistemológica" de los actores impide ver que el desafío no radica en la patología del estudiante, sino en la incapacidad del sistema para decodificar una subjetividad que procesa la realidad de manera divergente.

Sistema de Creación Intelectual Vicerrectorado de Producción Agrícola (VPA)

5. Discusión

Los hallazgos de esta investigación revelan una tensión dialéctica persistente en la intervención del estudiante con TEA. Al contrastar los resultados con la literatura actual, se evidencia que la educación inclusiva enfrenta barreras que trascienden lo administrativo. Para Vega et al (2022) indica que se debe “identificar como barreras educativas tanto a las escuelas que aceptan exclusivamente a estudiantes con necesidades educativas especiales como a aquellas que, aunque implementan el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), no logran sensibilizar adecuadamente a la comunidad. Tal como, lo indica, Montoya (2021) la educación inclusiva se centra en la atención a la calidad mediante la preocupación del aprendizaje y desarrollo de cada estudiante; debido a las exigencias internacionales de cada vez más para mejorar la educación en el país, considerando a la educación y la sociedad como un binomio inseparable; en que no pueden estudiarse por separado, al contrario, se fomentan mutuamente.

De igual modo, otro hallazgo fundamental es la dicotomía entre el "saber técnico" del especialista y el "saber vivencial" de la familia; de manera, que para lograr la participación de los actores, es necesario construir un diálogo con los involucrados en la formación; pues, este diálogo se podría generar en la práctica pedagógica, es decir, instancias en que el profesor en formación asiste a establecimientos educativos para experimentar y desarrollar las competencias y habilidades dentro de su proceso formativo. Incluso, esta instancia de diálogo sería enriquecedora, pues constituye un espacio de interacción natural entre los actores y, por ende, la construcción del conocimiento profesional docente (Bravo, et al 2023).

Además, dentro del escenario de la práctica pedagógica se encuentran profesionales y profesores en formación de ambas pedagogías; educación general y educación especial, lo que fortalecería la instancia de diálogo interdisciplinar, confrontando la

Sistema de Creación Intelectual Vicerrectorado de Producción Agrícola (VPA)

fragmentación de los espacios universitarios. Desde el punto de vista de, Zaccagnini (2003), refiere que la práctica pedagógica, plantea que cada acción educativa es por sí misma generadora de individuos a partir de otros individuos, es decir, una mediación. De modo, que se lleva a cabo a través de la formación de un sujeto mediador, que se debería llamar sujeto pedagógico. En otras palabras, los docentes son esos sujetos mediadores que forman en conocimiento y refuerza valores a los sujetos frente su propio contexto, historia y potencial, donde ambos son elementos activos que interactúan.

Por lo tanto, la práctica educativa es un proceso dinámico y bidireccional, no es un emisor de conocimientos, sino un sujeto pedagógico que orienta el quehacer diario en las aulas donde se facilita la construcción de modernos educandos que se desarrollen y se conviertan en seres autónomos y críticos. La preeminencia del informe clínico sobre la interacción humana genera lo que Miranda (2017) describe como una "identidad de papel". Los resultados demuestran que el estudiante con TEA entra al aula ya "predefinido" por su diagnóstico, lo que asfixia su subjetividad antes de que pueda manifestarse. Al no incluir la voz del estudiante —incluso mediante sistemas de comunicación aumentativa—, los actores sociales incurren en lo que Miranda (2017) denomina "injusticia testimonial", asumiendo que el sujeto autista no tiene capacidad de agencia sobre su propio aprendizaje.

En este sentido, Anijovich (2023) propone que la intervención debe entenderse como una co-construcción situada. El especialista debe "descender" de su pedestal epistemológico para reconocer que el hogar es un laboratorio de aprendizaje tan legítimo como el consultorio. Cuando el saber técnico se impone sin el filtro del contexto vivencial, se generan intervenciones contradictorias que terminan por desorientar al estudiante, reforzando la fragmentación detectada en los hallazgos de esta investigación.

Finalmente, la discusión retoma a Skliar (2017) para advertir que "estar juntos no es estar incluidos". La "ontología de la carencia" detectada en las entrevistas con los docentes confirma que el estudiante es percibido como un "anómalo" que debe ser

Sistema de Creación Intelectual Vicerrectorado de Producción Agrícola (VPA)

reparado. Para transitar hacia una pedagogía de la presencia, es imperativo que el docente acepte su incertidumbre no como un error, sino como una herramienta pedagógica. Como sostiene Maturana & Varela, (2003), el aprendizaje ocurre en la aceptación del "Otro" como un legítimo otro en la convivencia; sin este reconocimiento ontológico, cualquier técnica de intervención socioeducativa será estéril y puramente mecánica.

6. Conclusiones

La intervención socioeducativa debe dejar de ser un conjunto de recetas para convertirse en un encuentro humano; en virtud de esto, los actores sociales necesitan espacios de reflexión metacognitiva para desaprender prejuicios. Por eso, se considera, la perspectiva onto-epistemológica que invita a construir una pedagogía de la presencia, donde el estudiante con TEA sea el centro del proceso y no un espectador de sus propios apoyos. Con base a lo expuesto, la investigación desarrollada permite concluir que la intervención socioeducativa de estudiantes con TEA no es un problema de "técnicas de enseñanza" o falta de recursos materiales, sino un desafío de naturaleza ontológica y epistemológica. Tras el análisis dialéctico de los discursos y la praxis de los actores sociales, se presentan las siguientes consideraciones:

Además, se ha evidenciado que el conocimiento que los docentes y especialistas construyen sobre el estudiante con TEA está profundamente anclado en el déficit. Para que una inclusión sea auténtica, es imperativo realizar una ruptura epistémica: dejar de conocer al estudiante a través del manual clínico (DSM-5/CIE-11) y empezar a conocerlo a través de la interacción humana. Por ende, la fragmentación del saber entre padres, docentes y especialistas actúa como un muro que detiene el progreso del estudiante; entonces, las instituciones educativas deben transitar de la multidisciplinariedad (donde cada actor trabaja en su silo) a la transdisciplinariedad. Lo cual, implica que el saber vivencial de la familia sea el eje sobre el cual se articule el saber técnico del especialista y el saber pedagógico del docente.

Sistema de Creación Intelectual Vicerrectorado de Producción Agrícola (VPA)

Asimismo, las barreras actitudinales detectadas el miedo, la resistencia y la parálisis docente nacen de la falsa premisa de que el maestro debe poseer un control absoluto y un conocimiento total para enseñar. Por consiguiente, la perspectiva onto-epistemológica propone que el docente acepte su incertidumbre no como una debilidad, sino como una herramienta pedagógica. No se trata de "dominar el espectro autista", sino de dejarse interpelar por la presencia del estudiante. De esta manera, se considera que mientras el estudiante siga siendo tratado como un "objeto de estudio" o un "paciente en el aula", su derecho a la educación será vulnerado; por ello, la intervención socioeducativa debe empoderar al estudiante fomentando su autodeterminación.

Es evidente, que se requiere que la voz del estudiante con TEA, sea manifestada a través de diversas formas de comunicación (verbal, gestual o tecnológica), que en efecto sería el núcleo de cualquier planificación. Ciertamente, la idea es reflejar que la inclusión no es que el estudiante "encaje" en la escuela, sino que la escuela se transforma ontológicamente para recibir la pluralidad del ser. Por lo que, todo esto debe orientar hacia una agenda de transformación socioeducativa que recomiende a las instituciones de formación docente incorporar cátedras de ontología de la diversidad y pensamiento complejo. Pues, la formación técnica sobre el TEA es necesaria, pero insuficiente si no va acompañada de una formación ética en la alteridad. Por eso, es imperativo crear "círculos de reflexión metacognitiva" para ir desaprendiendo la visión fragmentada para co-construir una pedagogía de la presencia que honre la pluralidad de lo humano.

7. Referencias:

- American Psychiatric Association. (2023). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed., texto rev.). Editorial Médica Panamericana.
- Anijovich, R. (2023). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

Sistema de Creación Intelectual Vicerrectorado de Producción Agrícola (VPA)

- Bravo-Valdés, P., y Santibáñez, D. (2023). Conocimiento profesional docente en la triada formativa: Un estudio de caso en Chile. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(1), 160401-160417. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i1.1604
- Calderón-Almendros, I. (2018). *Conocer la diversidad: Textos sobre pedagogía y alteridad*. Octaedro.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2017). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Glannon, W. (2007). Neurodiversidad. *Revista de Ética en Salud Mental*, 2(2). <https://philpapers.org/rec/GLAN-2>
- Gómez, E. (2010). Ciencia cognitiva, teoría de la mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 113-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648010>
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Editorial Universitaria. (Obra original publicada en 1927). <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/Ser%20y%20Tiempo.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- López, S., Rivas, R., y Taboada, E. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 555-570.
- Maturana, H., y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Lumen.
- Miranda, F. (2017). *Injusticia epistémica y testimonial en el ámbito educativo*. Editorial Herder.
- Montoya, A. (2021). Educación inclusiva: ¿Cómo estamos? *Revista Innova Educación*, 3(3), 33-52. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa

Sistema de Creación Intelectual Vicerrectorado de Producción Agrícola (VPA)

Morales, A., Vázquez, M., y González, R. (2020). *Desafíos de la inclusión educativa en el Trastorno del Espectro Autista* [Trabajo de investigación, Universidad Nacional Autónoma de México].

<https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/e59ba33d-0e48-4e26-a0aa-78bd6cfcf47/content>

Popper, K. (1974). *Conocimiento objetivo: Un enfoque evolucionista*. Editorial Tecnos.

Singer, J. (2017). *NeuroDiversity: The birth of an idea*. Kindle Direct Publishing.

<http://dickyricky.com/books/psych/NeuroDiversity%20-%20The%20Birth%20of%20an%20Idea%20-%20Judy%20Singer.pdf>

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.

<https://www.researchgate.net/publication/316639278>

Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Editorial Trilce.

<https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Descolonizar-el-saber.pdf>

Vega, E. O., y Rivera, E. G. (2022). Percepción sobre la educación inclusiva en estudiantes y padres de familia de una institución educativa de Lima-Perú. *Revista Espacios*, 43(07). <https://www.revistaespacios.com/a22v43n07/22430702.htm>

Zaccagnini, M. C. (2003). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1–29. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2908>

Conflicto de interés:

Se declara, por parte de los tres autores, la inexistencia de intereses contrapuestos de ninguna índole en el marco de esta investigación

Fuente de financiamiento:

68

Los autores financiaron completamente la investigación.

Contribución de autoría:

Sistema de Creación Intelectual Vicerrectorado de Producción Agrícola (VPA)

Julio César Aular Esqueda: Lideró la conceptualización y administración del proyecto, definiendo los objetivos estratégicos. Supervisó la metodología y aseguró el financiamiento, además de realizar la redacción y revisión crítica del borrador final del manuscrito.

Yileny Teresa Bencomo: Responsable de la investigación de campo y la gestión de datos. Desarrolló la metodología sistemática, ejecutó la recolección de evidencia y contribuyó activamente en la redacción del borrador original del estudio.

Yrma Josefina Itanare Bencomo: Se encargó del análisis formal mediante técnicas estadísticas y la visualización de datos. Realizó la validación de los resultados y garantizó que los recursos técnicos estuvieran disponibles para la ejecución experimental.

Semblanza de la Autor (a)

Julio César Aular Esqueda, MSc. en Educación Ambiental (Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora). Doctorando en Psicopedagogía. Docente titular de aula LNB Higinio Morales, El Baúl - Cojedes.



Yileny Teresa Bencomo, MSc. En Educación Ambiental (Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora). Profesor en la Especialidad: Educación Preescolar (UPEL-IMPM). Secretaria Auxiliar de Fundación La Salle-Sub-Sede El Baúl, Cojedes. Venezuela.





Escandalar Investigativa Revista Científica



Vol. 2, Núm. (5), Julio - Diciembre (2023)

Depósito Legal: BA2021000019

Área de Conocimiento: Ambiente y Desarrollo

Enlace: <http://revistas.unellez.edu.ve/index.php/resi>

Sistema de Creación Intelectual Vicerrectorado de Producción Agrícola (VPA)

Yrma Josefina Itanare Bencomo, MSc. En Educación Ambiental (Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora) Lcda. Educación Mención Castellano y Literatura Docente medio tiempo, Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Municipalizada El Baúl. Coordinadora Pedagógica/Docente por hora de Fundación La Salle-Sub-Sede El Baúl, Cojedes.



©2026 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia utiliza Open Journal Systems 3.2.1.1, que es un gestor de revistas de acceso abierto y un software desarrollado, financiado y distribuido de forma gratuita por el proyecto [Public Knowledge Project](http://revistas.unellez.edu.ve/index.php/resi/about/aboutThisPublishingSystem) sujeto a la Licencia General Pública de GNU. (<http://revistas.unellez.edu.ve/index.php/resi/about/aboutThisPublishingSystem>).



LivRe
Revistas de libre acceso

BASE

fedue
Fondo Editorial
Universidad Ezequiel Zamora

scienceOPEN.com
research+publishing network



LinkedIn

OpenAIRE

doi

ACADEMIA

zenodo

ORCID

Google
scholar

EuroPub