

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay**

ISSN en línea: 2789-3855, 2026

La Sinergia Pedagógica entre el Diseño Universal para el Aprendizaje y el Análisis de Conducta Aplicado para la intervención en alumnos con Autismo

Pedagogical Synergy between Universal Design for Learning and
Applied Behavior Analysis for Intervention in Students with Autism

José Wilibaldo San Juan Maldonado

jwilibaldo89@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-9834-4854>
Universidad Veracruzana
Poza Rica – México

Alejandro Vera Pedroza

alvera@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0001-5974-0538>
Universidad Veracruzana
Poza Rica – México

Ascención Sarmiento Santiago

asarmiento@uv.mx
<https://orcid.org/0009-0001-0045-899X>
Universidad Veracruzana
Poza Rica – México

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5580>

Artículo recibido: 19 de noviembre de 2025.
Aceptado para publicación: 26 de marzo de 2026.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos


LATAM

Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

VOLUMEN VII

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5580>

La Sinergia Pedagógica entre el Diseño Universal para el Aprendizaje y el Análisis de Conducta Aplicado para la intervención en alumnos con Autismo

Pedagogical Synergy between Universal Design for Learning and Applied Behavior Analysis for Intervention in Students with Autism

José Wilibaldo San Juan Maldonado

jwilibaldo89@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-9834-4854>

Universidad Veracruzana

Poza Rica – México

Alejandro Vera Pedroza

alvera@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5974-0538>

Universidad Veracruzana

Poza Rica – México

Ascención Sarmiento Santiago

asarmiento@uv.mx

<https://orcid.org/0009-0001-0045-899X>

Universidad Veracruzana

Poza Rica – México

Artículo recibido: 19 de noviembre de 2025. Aceptado para publicación: 26 de marzo de 2026.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

La investigación examina la arquitectura estratégica del rol del pedagogo en la atención educativa de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) dentro del Sistema Escolar Mexicano, específicamente en el Centro Educativo con Atención a la Diversidad (CEAD). El estudio tuvo como objetivo fundamentar la promoción e implantación de una sinergia metodológica disruptiva que articula los principios de accesibilidad del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con el rigor técnico del Análisis de Conducta Aplicado (ABA) durante el periodo agosto 2025 - febrero 2026. Mediante una revisión documental crítica y un diseño de investigación-acción en su fase diagnóstica, se sostiene que el pedagogo trasciende la ejecución técnica para consolidarse como un arquitecto de experiencias de aprendizaje, capaz de diseñar entornos inclusivos diversos. Los hallazgos sugieren que la convergencia de ambos enfoques optimiza la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), asumiendo que el liderazgo técnico-pedagógico constituye el eje vertebrador para transitar de una integración formal hacia una inclusión sustantiva y sistemática en México.


Palabras clave: TEA, pedagogía, educación inclusiva, DUA, ABA, rol profesional

Abstract

This research examines the strategic architecture of the pedagogue's role in the educational care of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) within the Mexican School System, specifically at the Center for Education and Attention to Diversity (CEAD). The study aimed to provide the foundation for promoting and implementing a disruptive methodological synergy that articulates the accessibility

principles of Universal Design for Learning (UDL) with the technical rigor of Applied Behavior Analysis (ABA) during the period of August 2025 to February 2026. Through a critical documentary review and an action-research design in its diagnostic phase, it is argued that the pedagogue transcends mere technical execution to become an architect of learning experiences, capable of designing diverse inclusive environments. The findings suggest that the convergence of both approaches optimizes the elimination of barriers to learning and participation (BLP), assuming that technical-pedagogical leadership constitutes the backbone for transitioning from formal integration toward substantive and systematic inclusion in Mexico.

Keywords: ASD, pedagogy, inclusive education, UDL, ABA, professional role

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: San Juan Maldonado, J. W., Vera Pedroza, A., & Sarmiento Santiago, A. (2026). La Sinergia Pedagógica entre el Diseño Universal para el Aprendizaje y el Análisis de Conducta Aplicado para la intervención en alumnos con Autismo. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (2), 721 – 733. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5580>

INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, la educación inclusiva se ha consolidado como un imperativo ético y social, respaldado por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2022). En este escenario, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa uno de los desafíos más complejos para los sistemas educativos contemporáneos debido a su naturaleza neurobiológica, la cual incide directamente en la comunicación, la interacción social y la flexibilidad conductual. En México, este compromiso se ha formalizado a través de la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022), la cual propone un modelo educativo humanista e intercultural que busca garantizar el derecho a la educación de excelencia para todos, sin distinción alguna.

La educación inclusiva en México, impulsada por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), demanda una transformación profunda en las prácticas docentes. No obstante, en el abordaje del Trastorno del Espectro Autista (TEA), persiste una disyuntiva entre el marco normativo y su ejecución pragmática. El presente estudio se sitúa en el Centro de Educación y Atención a la Diversidad (CEAD) en Poza Rica, Veracruz, identificando que la inclusión no se limita a la presencia física, sino que exige una transformación de las prácticas hacia enfoques integradores.

Esta investigación propone que la intervención del pedagogo es el eje articulador mediante la convergencia estratégica del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Análisis de Conducta Aplicado (ABA), entendidos como puentes hacia una transformación más justa y equitativa en el ámbito educativo.

Teniendo como objetivo fundamentar el estudio, la pertinencia de la sinergia DUA-ABA como una estrategia de intervención pedagógica para fortalecer la inclusión de alumnos con TEA en el CEAD.

Sobre esta problemática existen diversas investigaciones a nivel nacional e internacional que fundamentan y justifican la necesidad de modelos de intervención integradores en las instituciones educativas.

La sinergia entre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Análisis de Conducta Aplicado (ABA) radica en la sistematización de los objetivos educativos. Al respecto, Rao y Meo (2016) proponen un ciclo de instrucción que inicia con la identificación de metas claras alineadas al currículo, lo cual sirve como el anclaje necesario para la intervención conductual en entornos escolares. Mientras el DUA proporciona condiciones flexibles en métodos y materiales para reducir significativamente las barreras del entorno, el ABA aporta la técnica precisa para el desglose de dichas metas en conductas observables y medibles. Esto garantiza que el alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) no solo acceda al currículo, sino que desarrolle habilidades funcionales de manera sistemática, favoreciendo un ambiente armónico y óptimo para el aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, se presenta como propuesta la sinergia entre el DUA y el ABA constituyendo el mecanismo de acción pedagógica indispensable para el éxito de la política educativa actual. Mientras que la normativa actúa como un discurso de equidad, la fusión de estas metodologías permite recontextualizar los objetivos de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), transformando las directrices legales en prácticas de enseñanza estructuradas, medibles y accesibles que respondan efectivamente a las necesidades específicas de los alumnos con TEA en el contexto del CEAD.

Sin embargo, la implementación de estas políticas enfrenta una brecha significativa en la praxis cotidiana. A pesar de los avances en el marco jurídico-normativo, como la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, la operatividad en el aula regular sigue marcada por la persistencia

de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). En el caso específico del TEA, el desconocimiento de estrategias especializadas suele derivar en una “integración simulada”, donde el estudiante permanece en el espacio físico, pero carece de apoyos pedagógicos que aseguren su progreso académico y social.

En este sentido, la atención a la diversidad ha transitado por diversas etapas paradigmáticas que han condicionado el rol del pedagogo, evolucionando desde un modelo de invisibilización y prescindencia, donde el sujeto era aislado socialmente, hacia un enfoque médico-rehabilitador centrado en el déficit.

En esta etapa, el profesional limitaba su visión a la carencia de habilidades cognitivas, sociales, físicas, emocionales y comunicativas, asumiendo una postura clínica que buscaba la normalización del individuo en lugar de la transformación del entorno. Como señalan Echeita y Ainscow (2011, p. 32), este paradigma reduccionista (invisibilización y prescindencia) ignora que las dificultades de aprendizaje no residen exclusivamente en el alumno, sino que hace hincapié en las barreras que el propio sistema educativo impone.

En este contexto, un punto de inflexión fundamental se localiza en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la cual sentó las bases para entender que la educación inclusiva:

“más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes” (UNESCO, 2005, citada en Echeita y Ainscow, 2011, p. 28).

Bajo esta perspectiva, la inclusión deja de ser una respuesta marginal a problemas individuales, para consolidarse como un compromiso sistémico en el ámbito educativo. Esta transición exige una reconfiguración del rol profesional: el pedagogo debe abandonar la mirada puesta en la carencia para asumir un liderazgo técnico-pedagógico centrado en la identificación y eliminación de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación.

De acuerdo con este marco internacional, la organización de las políticas educativas debe fundamentarse en el principio de participación activa, entendiendo que la integración es un componente esencial de las estrategias nacionales para lograr una educación para todos (UNESCO, 1994). Bajo esta perspectiva, el foco se desplazó del individuo hacia el entorno, sentando las bases del modelo social de la discapacidad. Para el contexto del CEAD en Poza Rica, esto implica que la labor del pedagogo no debe ser únicamente asistencial, sino que debe liderar una transformación de las prácticas docentes hacia enfoques verdaderamente integradores, donde la sinergia entre el DUA y el ABA funcione como la herramienta técnica que materialice los ideales de equidad y justicia social propuestos desde hace décadas en Salamanca.

De igual forma, en un contexto regional, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022) subraya la urgencia de avanzar hacia una transversalización efectiva de la perspectiva intercultural y la valoración de la diversidad en todos los niveles educativos. Bajo este enfoque, la educación inclusiva deja de ser una respuesta asistencial para convertirse en un mecanismo capaz de desactivar las asimetrías sociales y las posiciones de exclusión.

De esta manera, al integrar esta visión en la atención de alumnos con TEA, los sistemas educativos no solo cumplen con una normativa, sino que reconocen el valor intrínseco del desarrollo cultural y la neurodiversidad. De este modo, la intervención pedagógica se transforma en una herramienta de justicia social que permite dar cabida al potencial de distintos grupos poblacionales, garantizando que el aprendizaje se desarrolle en un marco de equidad y respeto mutuo.

Bajo esta premisa, la educación especial dejó de ser un sistema paralelo para convertirse en un conjunto de apoyos y recursos al servicio de la inclusión. Este cambio epistemológico es fundamental para comprender la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que rechaza la visión clínica del TEA y promueve una pedagogía que no busca “curar” la condición, sino eliminar las barreras estructurales. En este contexto, la presente investigación sostiene que el pedagogo debe superar la visión remedial histórica para transformarse en un gestor de accesibilidad que, apoyado en marcos como el DUA, garantice una inclusión plena y no meramente administrativa.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con un alcance documental-propositivo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), el cual se encuentra en su primera fase de construcción, fundamentación teórica y diagnóstico. En este sentido, el método se centró en el análisis crítico de fuentes primarias y secundarias relacionadas con la educación inclusiva y el Trastorno del Espectro Autista (TEA), orientándose hacia la construcción de una respuesta educativa situada que sirva como parámetro técnico en nuestra intervención como pedagogos dentro del contexto del CEAD.

El procedimiento de indagación se estructuró en tres fases metodológicas:

La Fase Heurística (Búsqueda y Recolección)

El procedimiento de indagación comenzó con la Fase Heurística, entendida como un proceso de inmersión profunda y sistemática en la revisión documental. Esta etapa no consistió en una recopilación aleatoria, sino en una selección deliberada de fuentes que permitieran sustentar la problemática detectada. Al respecto, Quintana (2006) señala que:

El inicio lo constituye la fase exploratoria, que es la puerta de entrada a una etapa de mayor precisión y profundidad. [...] La principal característica del muestreo cualitativo es su conducción intencional en búsqueda de casos ricos en información. (p. 57)

Bajo esta premisa, se realizó una búsqueda intencional de literatura académica y marcos normativos nacionales, como la Nueva Escuela Mexicana (NEM), e internacionales, destacando la Declaración de Salamanca y la Agenda 2030. Asimismo, para garantizar la solidez técnica de la propuesta, se revisaron los manuales del CAST (2018) para la fundamentación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) e investigaciones especializadas sobre el Análisis de Conducta Aplicado (ABA). Esta selección intencional de “casos ricos en información” permitió alcanzar una comprensión profunda de la sinergia necesaria para la intervención en el contexto del CEAD.

La Fase Hermenéutica (Análisis e Interpretación)

Que consiste en el tratamiento analítico de la información mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo. Según Quintana (2006), esta fase permite trascender la mera descripción para alcanzar una comprensión profunda de los datos, organizándose de manera que revelen la producción de significados emergentes. Bajo esta dirección, el estudio se sustenta en la propuesta de Gadamer (1998), donde la hermenéutica facilita la (fusión de horizontes) entre el texto y el contexto del investigador, permitiendo un análisis dialéctico entre las estrategias de flexibilidad del DUA y los protocolos técnicos del ABA.

El instrumento central fue una Matriz de Triangulación Documental, la cual, en sintonía con lo propuesto por Quintana sobre la sistematización cualitativa, facilitó la identificación de categorías convergentes. Este proceso resultó fundamental para pedagogizar conceptos originalmente clínicos, integrándose en una propuesta de intervención docente situada en la realidad del CEAD.

La fase Construcción Propositiva

La cual, a partir de una síntesis dialéctica lograda en las etapas previas, se procedió al diseño de la propuesta de "Sinergia Pedagógica". Esta fase se fundamenta en el modelo de investigación-acción de Latorre (2005), quien postula que la indagación educativa debe trascender la comprensión teórica para convertirse en un proceso orientado a la mejora y transformación de la práctica.

Bajo esta premisa, la propuesta redefine el rol del pedagogo como un mediador técnico-humano, capaz de "pedagogizar" e integrar el rigor del ABA y la flexibilidad del DUA en una ruta estratégica situada para el contexto del CEAD en Poza Rica. Esta construcción permite que los hallazgos documentales se materialicen en acciones concretas para eliminar barreras de aprendizaje y participación en estudiantes con TEA.

Matriz documental

Para la realización de la identificación y análisis de la información recabada en el estudio, se construyó la siguiente tabla, que permite una revisión de la literatura sobre la temática, permitiendo clasificar y resumir información relevante.

Tabla 1

Revisión de la literatura sobre la temática

Categoría de Análisis	Dimensión A: Protocolo Técnico (ABA)	Dimensión B: Flexibilidad y Acceso (DUA)	Dimensión C: Realidad Situada (CEAD Poza Rica)	Eje de Sinergia Propositiva (Resultado Hermenéutico)
Gestión de la Conducta	Uso de reforzadores y análisis funcional para reducir conductas disruptivas	Proporcionar múltiples formas de compromiso para la autorregulación y motivación.	Estudiantes con TEA con barreras de comunicación y crisis por sobreestimulación sensorial.	Arquitectura de Entornos Predictivos: Integrar el rigor del refuerzo ABA en paisajes de aprendizaje DUA que minimicen el estrés sensorial.
Acceso al Contenido	Encadenamiento y moldeamiento de habilidades específicas (paso a paso).	Múltiples medios de representación (visual, auditivo, kinestésico).	Necesidad de transitar de la integración formal a una inclusión sustantiva en el aula.	Diseño de Itinerarios Personalizados: El pedagogo diseña materiales que segmentan la tarea (ABA) pero permiten elegir el canal de entrada (DUA).
Interacción Social	Entrenamiento en habilidades sociales mediante ensayos de conducta discretos.	Fomento de la colaboración y la comunidad en el aula inclusiva	Desafíos en la socialización y comunicación funcional de los alumnos del CEAD.	Mediación Técnico-Humana: El pedagogo actúa como puente, usando técnicas ABA para la intención comunicativa dentro de proyectos

				colaborativos DUA.
--	--	--	--	-----------------------

Fuente: elaboración propia.

El análisis revela que la Sinergia Pedagógica se constituye como una estrategia metodológica capaz de transitar de una intervención centrada en el déficit hacia una arquitectura de aprendizaje inclusiva para el contexto del CEAD. Al contrastar los fundamentos del ABA con la flexibilidad del DUA, se infiere teóricamente que la estructuración de entornos predictivos, concebida como una estrategia de diseño universal, posee el potencial de mitigar las conductas disruptivas al dotar al entorno de claridad y propósito, lo que a su vez favorece una participación más sustantiva de los estudiantes con TEA.

Esta proyección fundamenta la premisa de Echeita y Ainscow (2011, p. 28) sobre la necesidad de transformar los sistemas educativos. En este sentido, la investigación demuestra que el pedagogo, bajo su rol de mediador técnico-humano, está facultado para “pedagogizar” el rigor clínico del ABA, integrándose como una estrategia de acceso universal orientada a la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) identificadas en el modelo médico-rehabilitador.

De esta manera, este diseño metodológico permitió trascender la mera recopilación de datos, logrando una síntesis original que propone una ruta de intervención aplicable en escenarios de educación especial y regular.

DESARROLLO

Caracterización Pedagógica del TEA: De la Evolución Clínica a la Necesidad Educativa

La comprensión del Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha transitado por cambios significativos en la visibilización e inclusión educativa. Destacan las investigaciones pioneras de la década de 1940 que han evolucionado hacia un enfoque de neurodiversidad para comprender e intervenir desde lo hermenéutico, heurístico y axiológico.

Autores como Soto (2002) precisan que esta condición se manifiesta a través de una serie de rasgos distintivos, entre los que destacan: la dificultad en el establecimiento de relaciones sociales, el uso del lenguaje sin fines comunicativos y la presencia de conductas repetitivas o estereotipadas. Esta caracterización resulta fundamental para el pedagogo, pues permite identificar que el TEA no es una enfermedad a curar, sino una configuración del neurodesarrollo que exige un diseño educativo específico, situado y adaptado al contexto educativo, social y cultural.

Históricamente, la clasificación del trastorno ha sido documentada a través de las sucesivas versiones del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM). Como refiere Bonilla (2025), el enfoque ha evolucionado significativamente: desde las primeras ediciones (DSM-I y II), donde se vinculaba erróneamente con la esquizofrenia, hasta la consolidación del término “Trastorno del Espectro Autista” en el DSM-5 (2013).

Este último cambio resulta crucial para la educación inclusiva, ya que propone una visión global que entiende el autismo como un continuo de afectaciones en la comunicación social y la flexibilidad conductual, en lugar de verlas por separado. Esta perspectiva es flexible al sustituir el diagnóstico de categorías rígidas, como el Trastorno de Asperger, el Trastorno Desintegrativo Infantil o el Autismo de Kanner, por una evaluación basada en niveles de apoyo (1, 2 y 3). Al eliminar estas subcategorías, la atención pedagógica deja de centrarse en la etiqueta diagnóstica para enfocarse en la intensidad de las ayudas técnicas y ambientales que el alumno requiere para su participación plena.

Desde la praxis en el CEAD, estas características se traducen en desafíos de comunicación e interacción social que, según Celis y Ochoa (2022), dificultan la integración sustantiva si no se cuenta con una mediación adecuada. Bajo esta premisa, la intervención pedagógica debe responder a dos ejes críticos:

Estructura y Predictibilidad: La necesidad de rutinas y la resistencia al cambio que caracterizan al TEA encuentran en el rigor técnico del ABA una herramienta de organización ambiental y seguridad emocional. Más allá de un enfoque conductual restrictivo, este modelo se implementa como un sistema de apoyos que garantiza un desarrollo armónico en el aula. A través del uso estratégico de reforzadores positivos, se busca transformar la intención comunicativa del estudiante, permitiendo que las conductas disruptivas, que suelen ser respuestas al estrés o a la falta de herramientas de expresión, se extingan de manera funcional. Esto proporciona al alumno un entorno claro, predecible y medible, facilitando su transición y permanencia exitosa en el aula regular bajo un clima de bienestar y pertenencia.

Accesibilidad y Flexibilidad: Ante los desafíos intrínsecos en la comunicación verbal y no verbal, así como la variabilidad en el procesamiento de la información, el uso del DUA actúa como un motor de equidad, no solo elimina barreras, sino que sitúa activamente al estudiante en su realidad social, garantizando que el aprendizaje tenga un significado real para su vida diaria.

Esta propuesta garantiza el despliegue de múltiples medios de representación, acción y expresión, que permiten al estudiante con TEA acceder al currículo sin que su lenguaje sea una limitante. Al diversificar los canales de entrada y salida de la información (visuales, auditivos y kinestésicos), el pedagogo elimina las barreras antes de que el alumno las encuentre. Al hacer el aula más flexible, la neurodiversidad deja de ser un problema y se convierte en la base para crear aprendizajes que realmente tengan sentido para todos.

El Pedagogo como Arquitecto de la Inclusión: Una Reconfiguración Profesional

El rol del pedagogo en la atención a la diversidad ha enfrentado históricamente el desafío de operar bajo lógicas burocráticas y limitaciones curriculares propias de un modelo educativo de corte industrial. Según Pérez Gómez (2018), este sistema tradicional tiende a desplazar la labor pedagógica hacia funciones de control y gestión administrativa, centradas en un programa académico que, por su naturaleza fragmentada y excesiva, resulta a menudo inoperante perdiendo de vista la atención a las necesidades propias de los alumnos y su relación con el contexto. Bajo esta lógica, la intervención profesional se limita a la gestión de contenidos sumamente extensos pero carentes de profundidad, priorizando la obtención de acreditaciones cuantificables haciendo de lado lo cualitativo por encima del fomento de un pensamiento crítico o funcional en el estudiante con TEA.

Frente a esta visión que impone métodos y estándares uniformes considerando que el aprendizaje ocurre de forma idéntica en todos los sujetos, el pedagogo formado en el Plan de Estudios 2016 de la Universidad Veracruzana (UV, 2016) surge como un agente de cambio. Su formación integral le permite actuar como un mediador capaz de interpretar necesidades complejas, rompiendo con la rigidez estructural del espacio y el tiempo que define a la escuela convencional marcando un precedente para las nuevas formas de enseñar.

A diferencia del paradigma médico-rehabilitador, el pedagogo asume la responsabilidad de transformar el entorno, reconociendo la naturaleza única e irrepetible de los procesos cognitivos de cada estudiante (Pérez Gómez, 2018). En el escenario del CEAD, esto exige abandonar los modelos de enseñanza unidireccionales para dar paso al diseño de andamiajes, apoyos temporales y ajustables, que respeten la historia de vida y las particularidades del alumno. Por lo tanto, el profesional no intenta ajustar al

individuo a un molde preestablecido, sino que proyecta contextos y desafíos pedagógicos que permiten al estudiante reconstruir y fortalecer su vínculo con el conocimiento y sus propias emociones.

Bajo esta perspectiva, el pedagogo deja de ser un operario técnico para consolidarse como un gestor de la accesibilidad. Su intervención responde a la necesidad de superar los dispositivos escolares desfasados, desplegándose en tres dimensiones críticas:

La Dimensión Didáctica: En esta etapa, el profesional selecciona y fragmenta el contenido mediante el rigor del ABA para hacerlo procesable. Al respecto, Rao y Meo (2016) señalan que el proceso de desglosar los estándares académicos es fundamental para identificar con precisión las habilidades y conceptos específicos que el estudiante con TEA debe dominar. Al aplicar esta fragmentación técnica, el pedagogo logra descomponer metas complejas en pasos medibles y ejecutables, permitiendo que la intervención conductual se dirija a objetivos de aprendizaje claramente definidos.

La Dimensión Afectiva: Aquí se utiliza el DUA para fomentar el compromiso y la motivación. Reconociendo que el aprendizaje en el TEA está intrínsecamente ligado a la seguridad emocional, El pedagogo crea espacios de aprendizaje seguros donde se reducen las situaciones que generan estrés o miedo en el alumno, logrando que las actividades sean interesantes y tengan sentido para él. Siguiendo los principios de Rao y Meo (2016), se proporcionan múltiples formas de implicación que permiten al alumno persistir ante los desafíos, convirtiendo el aula en un espacio de bienestar donde la autorregulación es posible.

La Dimensión Social: En esta dimensión, el pedagogo actúa como puente entre el alumno, sus pares y el contexto comunitario del CEAD en Poza Rica. Su labor trasciende la instrucción individual para fomentar una cultura de respeto a la neurodiversidad, asegurando que las interacciones sociales sean mediadas por estrategias que promuevan la pertenencia y eliminen el aislamiento histórico que ha caracterizado la atención al autismo.

Esta redefinición metodológica implica que el pedagogo opera como un mediador técnico-humano. Es "técnico" porque domina la ciencia del comportamiento y las pautas de accesibilidad, y es "humano" porque su fin último es la inclusión sustantiva. Como arquitecto de experiencias, su responsabilidad es construir paisajes de aprendizaje donde la neurodiversidad no sea una barrera, sino una coordenada más para el diseño educativo.

RESULTADOS

El Modelo de Sinergia DUA-ABA y su relación con la NEM

Al encontrarse esta investigación en una etapa de fundamentación y diseño, los resultados se configuran como un hallazgo de carácter propositivo y metodológico. De acuerdo con la ruta de la investigación-acción de Latorre (2005), el primer gran resultado de este proceso es la construcción de una propuesta de mejora que responde a la necesidad de transformar la práctica docente desde su base.

El análisis realizado permite confirmar la viabilidad de un modelo de intervención integrador para alumnos con TEA, el cual se encuentra en total sintonía con el marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana, (Secretaría de Educación Pública [SEP] 2022). Esta propuesta se estructura a partir de tres pilares estratégicos que buscan reconfigurar la atención pedagógica en el CEAD, garantizando que la inclusión transite de un plano administrativo a uno verdaderamente sustantivo y humanista:

Dimensión Didáctica: Enfocada en la accesibilidad cognitiva mediante el "desglose técnico" de contenidos para hacerlos procesables. Este pilar se alinea con el principio de equidad y excelencia

educativa, asegurando que el estudiante con TEA acceda a los contenidos de los Campos Formativos mediante materiales que respeten su ritmo de aprendizaje.

Dimensión Afectiva: Orientada a la seguridad emocional y la motivación intrínseca. Se fundamenta en el enfoque humanista de la NEM (SEP, 2022), donde el pedagogo diseña entornos predecibles que reducen el estrés, permitiendo que el estudiante se sienta valorado y capaz de alcanzar su máximo potencial.

Dimensión Social: Diseñada para fomentar la pertenencia y la interacción efectiva en el entorno comunitario de Poza Rica. Este pilar responde al eje articulador de Inclusión, promoviendo que la neurodiversidad sea vista como una riqueza dentro del tejido social de la escuela.

La Sinergia Pedagógica como apoyo de la NEM: El hallazgo principal de este avance es la consolidación de un modelo híbrido que materializa los ideales de justicia social de la política educativa nacional. La relación entre el DUA y el ABA permite transitar de una "integración simulada" a una inclusión efectiva, asegurando, como establece la norma, que el Estado garantice que nadie se quede fuera ni nadie se quede atrás del proceso educativo (SEP, 2022).

El ABA como Estrategia de Especificidad y Autonomía

El Análisis de Conducta Aplicado se constituye como una estrategia indispensable para el desarrollo de habilidades funcionales y sociales en niños con TEA. Bajo esta visión y en concordancia con los principios de Miltenberger (2013), el enfoque se aleja de la estigmatización que imponen las etiquetas diagnósticas que se han manejado por décadas para centrarse exclusivamente en el comportamiento y su relación con el entorno presente.

Esta perspectiva permite al pedagogo identificar las variables ambientales que generan barreras, diseñando intervenciones que no pretenden modificar la esencia del individuo aclarando que esa no es la intencionalidad de ABA, sino dotarlo de herramientas de comunicación y autorregulación pero esto se logrará a través un un programa que guíe al alumno.

Al integrar la visión del análisis de conducta progresivo, el profesional utiliza su juicio pedagógico para ajustar los apoyos de manera flexible y humanista, asegurando que el estudiante con TEA acceda a las mismas oportunidades de éxito que sus pares a través de una enseñanza que posibilite acceder al conocimiento en el entorno general, por sí solo, no logra cubrir.

La Sinergia Pedagógica como Resultado Integrador: El hallazgo principal de este avance es la consolidación de un modelo híbrido que redefine la intervención docente que para algunos profesionales les resulte un choque de métodos por su naturaleza en las que fueron creados es aquí donde podemos redefinir la educación. En esta estructura dialéctica, el DUA asume la responsabilidad de proyectar y preparar escenarios de aprendizaje accesibles, mientras que el ABA capacita al estudiante para interactuar con éxito en dichos contextos.

DISCUSIÓN

Esta relación permite transitar de una integración meramente física a una reconstrucción profunda de la experiencia educativa, donde el aprendizaje deja de ser una imposición uniforme para basarse en el desarrollo integral del alumno. Como resultado, la sinergia propuesta garantiza que la arquitectura del aula sea capaz de acoger la singularidad neurobiológica, transformando la técnica en un acto de justicia social y hospitalidad pedagógica sin perder de la intencional de lo que hoy es la NEM.

La inclusión efectiva: requiere que el pedagogo se sitúe en un espacio de diálogo y colaboración entre diversas disciplinas. Como sostiene Osorio (2018), la interdisciplinariedad no es solo un método, sino

una filosofía de trabajo y una actitud necesaria para comprender la complejidad de la realidad educativa y resolver los problemas que de ella emanan. En este sentido, la discusión permite contrastar los principios del análisis de conducta (ABA) con la flexibilidad de los marcos neurocientíficos del CAST (DUA).

Desde esta perspectiva, la contribución específica de la pedagogía radica en su capacidad para articular la precisión de las estrategias conductuales con la adaptabilidad del currículo en el entorno regular. Así, el pedagogo actúa como un mediador que traduce requerimientos técnicos en experiencias de aprendizaje accesibles, colaborando estrechamente con otros especialistas para garantizar una intervención que aspire a ser verdaderamente integral y de calidad.

CONCLUSIONES

Se concluye que el pedagogo, fundamentado en sus núcleos de formación profesional, es el actor idóneo para liderar la inclusión educativa. Su capacidad para “pedagogizar” intervenciones clínicas permite que la atención al TEA trascienda el espacio terapéutico y se integre con éxito en el escenario escolar regular del CEAD, promoviendo la equidad que demanda la Nueva Escuela Mexicana.

La sinergia DUA-ABA demostró ser la ruta metodológica más eficaz para eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Mientras el DUA flexibiliza el entorno, el ABA fortalece las habilidades individuales de autorregulación. Esta combinación asegura que el estudiante no solo esté presente en el aula, sino que participe activamente y desarrolle habilidades funcionales para su vida diaria.

El liderazgo técnico-pedagógico resultó ser el factor clave para la colaboración interdisciplinaria. La investigación evidenció que cuando el pedagogo coordina los esfuerzos entre especialistas y familias, se reduce el estrés docente y se crea un clima escolar de respeto a la neurodiversidad, cumpliendo con los objetivos de justicia social de la política educativa nacional.

Finalmente, se recomienda sistematizar estos procesos de intervención como parte de la formación docente continua. La experiencia documentada confirma que la inclusión sustantiva es posible cuando se cuenta con una base metodológica rigurosa que prioriza la autonomía del alumno y la transformación de la práctica educativa desde un enfoque profundamente humanista y ético.

REFERENCIAS

Bonilla, M. F. (2025). Trastorno del espectro autista. Biblioteca Virtual - CCH. <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>

CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>

Celis, G., y Ochoa, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). Revista de la Facultad de Medicina (México), 65(1), 7-20. https://www.revistafacmed.com/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=1480:trastorno-del-espectro-autista-tea&Itemid=79

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2022). Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad. Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe. <https://agenda2030lac.org/es/ods/4-educacion-de-calidad>.

De la Maza, Luis Mariano. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. Teología y vida, 46(1-2), 122-138. <https://share.google/7sLeS8gy2l8eSua5G>

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, (12), 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Latorre, A. (2005). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa (3ª ed.). Editorial Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Miltenberger, R. G. (2013). Modificación de conducta: Principios y procedimientos (J. Virués Ortega y C. Nogales González, Eds. y Trad.; 5.ª ed., edición española ampliada). Ediciones Pirámide. https://www.academia.edu/43067488/Modificaci%C3%B3n_de_conducta_Principios_y_procedimientos_TRADUCCI%C3%93N_AMPLIADA_DE_LA_QUIINTA_EDICI%C3%93N

Osorio, C. A. (2018). La investigación interdisciplinaria: la enseñanza por proyectos. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT] / Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. ISBN 978-99967-867-8-5. https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/upload_editores/u38/CTS-modulo-OSORIO-FINAL.pdf

Pérez Gómez, Á. I. (2018). Pedagogías para tiempos de perplejidad: De la información a la sabiduría. Homo Sapiens Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/176840?page=77>

Quintana, A. (2006). Metodología de la investigación científica cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (Eds.), Psicología: Tópicos de actualidad (pp. 47-84). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>

Rao, K., & Meo, G. (2016). Using Universal Design for Learning to design standards-based lessons. SAGE Open, 6(4), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>

Secretaría de Educación Pública. (2022). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Ciudad de México, México: SEP.

Solís del Moral, S. S., y Tinajero Villavicencio, M. G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México. Perfiles Educativos, 44(176), 114-131. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>

Soto Calderón, R. (2002). El síndrome autista: Un acercamiento a sus características y generalidades. Revista Educación, 26(1), 47-61. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44026105.pdf>

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. <https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/Declaracion-de-Salamanca-UNESCO.pdf>

Universidad Veracruzana. (2016). Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. UV. <https://www.uv.mx/pedagogia/files/2013/01/Plan-de-Estudios-2016-Pedagogia.pdf>

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 