

Alicia Carmita Vásquez-Rodas

[DOI 10.35381/cm.v11i21.1854](https://doi.org/10.35381/cm.v11i21.1854)

**Desarrollo socioemocional en el ámbito educativo de estudiantes con autismo.
Revisión sistemática**

**Social-emotional development in the educational environment of students with
autism. A systematic review**

Alicia Carmita Vásquez-Rodas
p7002508511@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo, Piura, Piura
Perú
<https://orcid.org/0009-0009-9139-7384>

Recepción: 10 de marzo 2025
Revisado: 15 de mayo 2025
Aprobación: 15 de junio 2025
Publicado: 01 de julio 2025

Alicia Carmita Vásquez-Rodas

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo realizar una revisión bibliográfica sobre el desarrollo socioemocional de estudiantes con autismo, centrada en publicaciones de alto impacto indexadas en las bases de datos Scielo, Scopus, Web of Science y Redalyc. Se aplicó una metodología cualitativa de análisis documental, utilizando el método de revisión sistemática propuesto por la declaración PRISMA. Para la recolección de información se empleó una ficha estructurada. Como resultado, los hallazgos revelaron una limitada y escasa producción científica centrada en el desarrollo socioemocional de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el ámbito educativo. Esta escasez sugirió la necesidad de fortalecer investigaciones sistemáticas y contextualizadas que integraran activamente las voces de padres y niños en el diseño e implementación de intervenciones. Como conclusión, se destacó la urgencia de promover enfoques inclusivos que trascendieran el modelo clínico y articularan escuela y familia como espacios corresponsables del desarrollo integral.

Descriptores: Desarrollo afectivo; emociones; inteligencia emocional; padres e hijos autistas. (Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

The aim of this study was to conduct a literature review on the socioemotional development of students with autism, focusing on high-impact publications indexed in the Scielo, Scopus, Web of Science and Redalyc databases. A qualitative methodology of documentary analysis was applied, using the systematic review method proposed by the PRISMA statement. A structured data collection form was used for the collection of information. As a result, the findings revealed a limited and scarce scientific production focused on the socioemotional development of children with autism spectrum disorder (ASD) in the educational setting. This scarcity suggested the need to strengthen systematic and contextualized research that actively integrates the voices of parents and children in the design and implementation of interventions. In conclusion, the urgency of promoting inclusive approaches that transcend the clinical model and articulate school and family as co-responsible spaces for comprehensive development was highlighted.

Descriptors: Affective development; emotions; emotional intelligence; autistic parents and children. (UNESCO Thesaurus).

Alicia Carmita Vásquez-Rodas

INTRODUCCIÓN

El presente artículo aborda el desarrollo socioemocional en el contexto educativo de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), particularmente en el nivel primario, lo que representa tanto un reto como una necesidad urgente dentro de los sistemas escolares inclusivos. En esta etapa, los niños desarrollan habilidades fundamentales como la empatía, la autorregulación y la interacción social (Durlak et al., 2022), las cuales suelen estar afectadas o menos desarrolladas en los menores con TEA. A nivel internacional, organismos como la Organización Mundial de la Salud, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] han destacado la importancia de implementar estrategias educativas sensibles al desarrollo emocional de esta población, especialmente durante la educación básica. Aunque la educación inclusiva ha avanzado significativamente en el reconocimiento de estos desafíos, aún persisten vacíos en la comprensión y aplicación de estrategias que favorezcan el desarrollo socioemocional de los estudiantes con TEA en el nivel primario (Fernández et al., 2022).

El problema central que aborda este artículo es la ausencia de conocimiento sistematizado sobre las estrategias, la capacitación docente y los enfoques educativos aplicados al desarrollo socioemocional de estudiantes con autismo en el nivel primario. A pesar del creciente interés por la inclusión, persiste una fragmentación en los estudios que abordan, de manera específica, cómo se desarrolla esta dimensión en el aula regular con niños de entre 6 y 12 años. Esta carencia limita la capacidad de los docentes y tomadores de decisiones para implementar intervenciones pedagógicas eficaces, sostenibles y culturalmente pertinentes orientadas a la mejora de la calidad de vida (Reyes et al., 2022), lo que plantea la necesidad de establecer procesos continuos de formación docente que potencien el desarrollo socioemocional mediante el uso de instrumentos confiables.

Alicia Carmita Vásquez-Rodas

La relevancia de este tema radica en que el desarrollo del área socioemocional, así como su relación con la salud mental en etapas tempranas y su detección oportuna, constituye un predictor clave del ajuste escolar, el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes, tanto neurotípicos como neurodivergentes (Sepideh, 2024). En el caso del TEA, promover estas competencias no solo favorece la inclusión educativa, sino también la participación social, el desarrollo integral, la futura autonomía y la comprensión del trastorno (Ramos et al., 2025). Diversas investigaciones indican que el desarrollo socioemocional influye directamente en la modalidad de escolarización de niños con TEA. De ahí que una revisión sistemática de la literatura reciente resulte fundamental para identificar avances, brechas y propuestas emergentes que orienten la práctica educativa en este campo.

El presente trabajo se sustenta en categorías clave que permiten el análisis de las intervenciones y resultados dirigidos al grupo etario estudiado (Ramos et al., 2025). Por ende, esta investigación se fundamenta teóricamente en diversas perspectivas que resaltan la importancia de establecer vínculos afectivos seguros durante los primeros años de vida como base para el desarrollo emocional, a fin de atribuir estados mentales, interpretar emociones y establecer relaciones sociales significativas que conduzcan al aprendizaje significativo de los niños y jóvenes con autismo. En este sentido, se destaca el papel del entorno familiar como microsistema clave que influye en la crianza y el desarrollo infantil, especialmente a través de la calidad de la interacción familiar (Jeong et al., 2021). Asimismo, se busca estudiar el desarrollo socioemocional en categorías como el apoyo emocional, el control conductual y la promoción de la autonomía.

En los últimos años, diversos estudios han explorado programas de aprendizaje socioemocional en estudiantes con TEA en el nivel primario, evidenciando mejoras en habilidades como el reconocimiento de emociones, la interacción cooperativa y la disminución de conductas disruptivas. No obstante, muchos de estos estudios presentan limitaciones metodológicas o se circunscriben a contextos locales, lo que refuerza la

Alicia Carmita Vásquez-Rodas

necesidad de realizar una revisión sistemática que proporcione una visión más integrada, rigurosa y actualizada sobre el tema.

Además, pese a la escasez de investigaciones centradas en el nivel primario, resulta pertinente mencionar estudios realizados en otros niveles educativos, ya que se han reportado intervenciones orientadas a estimular las habilidades sociales mediante actividades motivadoras, como el uso de la gamificación, el teatro con jóvenes con autismo, programas de actividad física, actividades experienciales en jardines escolares, robótica, entre otras (Gardner et al., 2021). Sin embargo, cuando las instituciones educativas no cuentan con una filosofía inclusiva ni con condiciones adecuadas, dichas estrategias pierden efectividad. En consecuencia, se vuelve necesario articular esfuerzos con otros actores institucionales, como el área de psicología, para garantizar el éxito de las intervenciones.

Esta investigación se desarrolla en un contexto global en el cual la educación inclusiva y el desarrollo emocional han adquirido una relevancia creciente, especialmente tras la pandemia por COVID-19, la cual evidenció la necesidad de fortalecer las habilidades socioemocionales en todos los estudiantes (Fuentes et al., 2022). En América Latina, países como Perú, Chile y Colombia han aprobado normativas orientadas a garantizar la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales; sin embargo, su implementación en las escuelas primarias aún enfrenta barreras estructurales, deficiencias en la formación docente y limitaciones en el acceso a recursos especializados (Reyes et al., 2022).

Por tanto, el presente artículo tuvo como objetivo principal sistematizar y analizar la literatura académica reciente sobre intervenciones y enfoques vinculados al desarrollo socioemocional en estudiantes con TEA del nivel primario. Se busca, de este modo, ofrecer una base teórica y práctica que oriente futuras investigaciones, además de aportar insumos relevantes para docentes, especialistas y formuladores de políticas educativas (Reyes et al., 2022).

Alicia Carmita Vásquez-Rodas

Este estudio se enmarca en una revisión sistemática de la literatura científica publicada entre los años 2020 y 2025, lo que permitiría identificar las tendencias más recientes y los enfoques contemporáneos sobre el desarrollo socioemocional. Desde esta visión, se sitúa en un contexto social en el cual la inclusión educativa y el fortalecimiento socioemocional infantil se han convertido en prioridades sustantivas. No obstante, las familias de niños con TEA continúan enfrentando importantes barreras para acceder a formación especializada y recursos adecuados (Jeong et al., 2021).

Sin embargo, la literatura actual aún presenta limitaciones en relación con el tratamiento específico del desarrollo socioemocional en estudiantes con TEA en la educación primaria. Aunque algunos estudios reportan beneficios concretos de intervenciones como la musicoterapia o el uso de artes creativas, persiste la necesidad de una mayor sistematización respecto a las estrategias pedagógicas implementadas, su eficacia a largo plazo y su adaptabilidad a distintos contextos escolares (Molina et al., 2025). Asimismo, resulta fundamental examinar en qué medida dichas estrategias promueven habilidades esenciales como la autorregulación emocional, la empatía y la interacción social, pilares del proceso de inclusión educativa y del bienestar emocional infantil. Por otro lado, son todavía limitadas las investigaciones que consideran activamente la voz de los propios estudiantes y de los docentes en el diseño y evaluación de estas intervenciones, lo que restringe una comprensión integral de su impacto en el ámbito escolar (Reyes et al., 2022).

En este contexto, la meta de este estudio consistió en sistematizar la literatura científica reciente sobre el desarrollo socioemocional en estudiantes con TEA de 6 a 12 años, con el fin de identificar las intervenciones educativas aplicadas, sus características metodológicas, los efectos reportados y los factores que favorecen o dificultan su implementación en el entorno escolar. A partir de este análisis, se busca contribuir a la construcción de un cuerpo teórico-práctico que oriente futuras acciones pedagógicas y políticas educativas inclusivas. De este modo, el presente estudio se propuso responder

Alicia Carmita Vásquez-Rodas

las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué enfoques educativos han sido utilizados entre 2020 y 2025 para promover el desarrollo socioemocional en niños con TEA de 6 a 12 años en el contexto escolar?, ¿cuáles son los principales resultados o efectos reportados sobre el desarrollo socioemocional en niños con TEA en edad escolar primaria que participan en intervenciones educativas inclusivas?, ¿qué vacíos, limitaciones metodológicas o desafíos emergen de las investigaciones recientes sobre el desarrollo socioemocional en estudiantes con TEA en el nivel primario?

MÉTODO

Este trabajo empleó un enfoque cualitativo para llevar a cabo una investigación exhaustiva, valorando la revisión sistemática como una herramienta clave fortalecer el conocimiento en el campo educativo. Por ello, se optó por la revisión sistemática de la literatura como método, con el objetivo de garantizar un proceso claro, riguroso y reproducible en la recopilación y el análisis de la información pertinente sobre el desarrollo socioemocional en estudiantes con autismo.

Se utilizó la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), organizando el proceso de revisión sistemática de la literatura en cuatro fases fundamentales: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis.

1. Fase de Búsqueda

- Se llevó a cabo una búsqueda sistemática en bases de datos académicas como Scopus, Web of Science, Scielo y Redalyc, con el propósito de localizar investigaciones pertinentes sobre el desarrollo socioemocional en estudiantes con autismo.
- Para optimizar la precisión en la recuperación de información, se utilizaron términos clave como "desarrollo socioemocional", "estudiantes con autismo" y "educación primaria", combinados mediante operadores booleanos (AND, OR).

Alicia Carmita Vásquez-Rodas

- Se establecieron criterios de filtrado que permitieron incluir únicamente 18 estudios publicados entre los años 2020 y 2025, asegurando la actualidad de la evidencia recopilada.
- Se priorizó la selección de artículos científicos originales, redactados en español o inglés y de acceso abierto, con el fin de garantizar tanto la calidad académica como la disponibilidad de las fuentes.

2. Fase de Evaluación

- Se realizó un análisis preliminar de los títulos y resúmenes de los artículos recuperados en la búsqueda inicial, con el fin de evaluar su relevancia en relación con los objetivos de la investigación.
- Posteriormente, se eliminaron los estudios duplicados y se excluyeron aquellos que no estuvieran disponibles en los idiomas previamente establecidos (español e inglés).

3. Fase de Análisis

- Se efectuó una lectura crítica y detallada de los artículos seleccionados, con el objetivo de extraer información relevante sobre las estrategias empleadas, el impacto y los beneficios de los programas de desarrollo socioemocional dirigidos a familias de estudiantes con autismo.
- Se puso especial énfasis en aquellos estudios que evaluaban en el nivel primario o niños entre 6 a 12 años.

4. Fase de Síntesis

- Se integraron y sistematizaron los resultados obtenidos, identificando patrones recurrentes, similitudes y contrastes presentes en la literatura revisada.
- Se resaltaron los hallazgos más significativos relacionados con los programas de desarrollo socioemocional y su impacto en las familias de niños con autismo, así como las principales brechas existentes en la investigación actual.
- A partir del análisis, se formularon conclusiones generales sobre la relevancia

Alicia Carmita Vásquez-Rodas

de fortalecer el desarrollo socioemocional como herramienta para mejorar las prácticas de crianza y el desarrollo infantil, y se plantearon recomendaciones para futuras investigaciones en el área.

Para el desarrollo de este estudio, se revisó un total de 18 artículos científicos que cumplieron con los criterios de inclusión previamente definidos y que resultaron pertinentes para los objetivos de la investigación. Para tal fin, se descartaron aquellos trabajos que no procedían de fuentes académicamente reconocidas o que no ofrecían evidencia sustancial sobre el tema, garantizando así la rigurosidad y validez de los hallazgos obtenidos.

RESULTADOS

Los estudios revisados evidencian una convergencia en el reconocimiento del desarrollo socioemocional como un componente fundamental en la atención integral a niños con TEA, aunque con variaciones significativas en los contextos, enfoques y medios utilizados. Las investigaciones exploradas se centran en tres ejes clave: el uso de estrategias digitales como el vídeo, la inclusión educativa y la participación de las familias como agentes coeducadores (Molina et al., 2025).

Uno de los hallazgos más representativos proviene del estudio de Syriopoulou & Sarri (2022), quienes evidenciaron mejoras significativas en aspectos conductuales como el seguimiento de instrucciones, el contacto visual y la interacción emocional mediante el uso de videos en su transición hacia una vida independiente. La propuesta didáctica se configuró como un canal efectivo de expresión y comunicación para los adolescentes y adultos jóvenes, facilitando su integración afectiva tanto en el entorno familiar como escolar. Este resultado respalda la noción del video como una herramienta de acceso emocional, en línea con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, donde se

Alicia Carmita Vásquez-Rodas

reconoce el potencial formativo de la inteligencia visual y auditiva en poblaciones neurodivergentes.

De manera complementaria, el trabajo de Twomey (2020) subraya la necesidad de visibilizar la voz del niño con TEA y la de sus padres, empleando como medio las Artes Creativas y la autoetnografía viva. Esta metodología no solo permitió comprender el mundo interno de los niños y sus cuidadores, sino que además fomentó su participación activa en el diseño de intervenciones educativas. Se observa aquí un desplazamiento epistemológico: de intervenciones centradas en déficits a prácticas que promueven la agencia y el reconocimiento subjetivo del niño con TEA. Esta perspectiva crítica desafía enfoques tradicionales que reducen la intervención a modelos clínico-terapéuticos, promoviendo, en cambio, un modelo pedagógico dialógico y sensible a la experiencia vivida.

Por su parte, el estudio de Kozibroda et al. (2022) analizó el impacto comparativo entre modelos educativos tradicionales e inclusivos en la calidad de vida de los niños con TEA. Se destacó que las experiencias educativas inclusivas, a pesar de su reciente implementación en sistemas como el ucraniano, favorecen el desarrollo emocional, cognitivo y social de estos niños, especialmente cuando se emplean estrategias pedagógicas diferenciadas y diseño universal para el aprendizaje. Sin embargo, el estudio también identificó importantes vacíos en la sistematización de metodologías inclusivas, así como carencias en la formación docente para responder a las demandas específicas del alumnado con TEA.

DISCUSIÓN

En conjunto, los hallazgos sugieren una reconfiguración necesaria del rol de las escuelas y los docentes frente a la neurodivergencia. Aunque las tres investigaciones reconocen beneficios tangibles en el bienestar emocional, la comunicación y la socialización de los niños con TEA, se evidencia una insuficiente articulación entre las estrategias familiares

Alicia Carmita Vásquez-Rodas

o artísticas y los sistemas educativos formales (Sepideh, 2024; García et al., 2025). Esto reafirma una limitación ya documentada en la literatura especializada: la fragmentación entre los sectores salud, cultura y educación, operando, de esta manera, como una barrera estructural para la inclusión plena (Durlak et al., 2022).

Desde un enfoque interpretativo, puede afirmarse que el desarrollo socioemocional en niños con TEA ha sido abordado principalmente desde perspectivas complementarias, pero aún no integradas. El video, la música y las artes pueden ofrecer un potencial enorme como mediadoras emocionales y sociales, pero su incorporación en el currículo escolar inclusivo sigue siendo incipiente (Syriopoulou & Sarri, 2022). A ello se suma la necesidad urgente de generar políticas y prácticas que reconozcan a las familias como actores pedagógicos, no solo como receptores pasivos de intervenciones (Durlak et al., 2022).

En consecuencia, este estudio, aparte de constatar una brecha significativa en la literatura especializada, también propone una agenda de transformación educativa orientada a subsanar vacíos persistentes en torno al desarrollo socioemocional de niños con TEA. Una de las principales brechas identificadas es la escasa integración sistemática entre las familias y las instituciones escolares, lo cual limita la sostenibilidad de las intervenciones más allá del entorno doméstico. La evidencia sugiere que, en la mayoría de los programas, los padres son considerados meros receptores de estrategias, sin un rol activo en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos pedagógicos (Molina et al., 2025). Esta situación contradice los principios de una educación inclusiva centrada en la corresponsabilidad y la participación comunitaria.

Asimismo, se reconoce una segunda brecha relacionada con la marginalidad que ocupa la inclusión educativa dentro de los actuales modelos de intervención social. En muchos casos, esta se presenta como un objetivo colateral y no como un eje transversal del desarrollo infantil. Por ello, se vuelve imperativo resignificar la inclusión no solo como un

Alicia Carmita Vásquez-Rodas

derecho, sino como una condición ética y estructural para el bienestar emocional, social y académico de los niños con TEA (Terrones et al., 2023; Isea et al., 2024; 2025).

Además, se advierte una ausencia de sistematización rigurosa de experiencias educativas exitosas que articulen de forma efectiva la participación de las familias y las escuelas (Jeong et al., 2021). Esta carencia limita la posibilidad de replicar y adaptar modelos sostenibles en distintos contextos. Frente a estos desafíos, la pertinencia de esta línea de investigación se refuerza, al visibilizar la necesidad urgente de avanzar hacia propuestas pedagógicas contextualizadas, centradas en la equidad, la justicia educativa y el reconocimiento pleno de la neurodiversidad en el ámbito escolar (Fernández et al., 2022).

Finalmente, la novedad de este análisis radica en destacar metodologías emergentes, como la autoetnografía viva y el uso estratégico de recursos artísticos, que promueven una pedagogía sensible a la voz del niño. La revisión también sugiere una perspectiva prospectiva: avanzar hacia sistemas educativos más permeables a lo simbólico, lo expresivo y lo afectivo, donde el desarrollo socioemocional deje de ser un objetivo colateral y se convierta en eje transversal de la inclusión tanto en un contexto educativo como laboral (Ballén & Sánchez, 2021; Collie, 2020).

CONCLUSIONES

Se concluye que, entre 2020 y 2025, el desarrollo socioemocional de niños con TEA continúa siendo abordado predominantemente desde enfoques terapéuticos y clínicos, lo que ha limitado su apropiación sistemática en contextos escolares del nivel primario o en edades entre 6 a 12 años. Si bien las investigaciones analizadas evidencian logros significativos en la expresión emocional, la interacción afectiva y la mejora de conductas adaptativas, particularmente mediante estrategias como el video o las artes creativas, estos avances no han sido suficientes para establecer puentes sólidos entre el entorno familiar y el sistema educativo.

Alicia Carmita Vásquez-Rodas

Desde una perspectiva analítica, puede afirmarse que existe una omisión estructural en la incorporación del enfoque educativo inclusivo en los programas de desarrollo socioemocional. Esta carencia no solo se manifiesta en la escasa participación docente, sino también en la ausencia de modelos intersectoriales que articulen escuela, familia y comunidad. Tal fragmentación dificulta la construcción de trayectorias formativas coherentes para los estudiantes con TEA, comprometiendo tanto su bienestar emocional como su derecho a una educación inclusiva de calidad tanto a nivel de secundaria como universitario.

A pesar de algunos avances metodológicos prometedores, como la consideración de la voz de los niños y sus padres en el diseño de intervenciones, estas experiencias siguen siendo incipientes y, en su mayoría, circunscritas a contextos extracurriculares o comunitarios. Esto pone de relieve la necesidad de replantear el rol de la escuela como un espacio no solo de aprendizaje cognitivo, sino también de desarrollo afectivo y social, en diálogo con las particularidades de cada niño.

Una limitación evidente en el cuerpo teórico revisado lo constituye la escasa representación de investigaciones latinoamericanas que aborden el desarrollo socioemocional desde una perspectiva situada, considerando las condiciones materiales, culturales y pedagógicas de la región. Esta brecha no solo restringe la generación de conocimiento contextualizado, sino que además obstaculiza la elaboración de políticas educativas sensibles a la diversidad neurobiológica y social.

Frente a ello, se plantea como agenda pendiente el diseño de programas de intervención que integren explícitamente el ámbito escolar, reconozcan a los docentes como actores corresponsables del desarrollo socioemocional y promuevan un modelo educativo centrado en la colaboración escuela-familia. Del mismo modo, resulta urgente fomentar investigaciones en países del sur global que amplíen las miradas sobre inclusión, aporten evidencia empírica desde contextos subrepresentados y contribuyan al fortalecimiento de sistemas educativos más justos y equitativos para las infancias neurodivergentes.

Alicia Carmita Vásquez-Rodas

FINANCIAMIENTO

No monetario.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a la valiosa cooperación de quienes formaron parte de la presente investigación, por contribuir a una óptima sistematización de la misma.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Ballén, J., & Sánchez Perdomo, S. (2021). Asociación entre las variables de la inteligencia emocional y el desempeño laboral de los estudiantes de ingeniería industrial del Centro Regional Buga de Uniminuto. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 17(33), 1-17. <https://n9.cl/lwg8t7>
- Collie, R. (2020). The development of social and emotional competence at school: an integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 1-12. <https://n9.cl/fpx2g>
- Durlak, J., Mahoney, J., & Boyle, A. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765. <https://n9.cl/5gelw>
- Fernández, C., Tripailaf, C., & Arias, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 272-286. <https://n9.cl/e76ac>
- Fuentes, I., Sánchez, K., & López, M. (2022). La educación socioemocional de niños, adolescentes y jóvenes en Cienfuegos. Requisitos psicopedagógicos para la práctica. *Conrado*, 18(88), 457-465. <https://n9.cl/xp81v3>
- García, L., Martí, M., Hidalgo, S., & Cabedo, J. (2025) Enhancing Emotional Intelligence in Autism Spectrum Disorder through Intervention: A Systematic Review. *Eur J Investig Health Psychol Educ.*, 15(3), 33. <https://n9.cl/watpv>
- Gardner, A., Wong, M., & Ratcliffe, B. (2021). Social-emotional learning for adolescents on the autism spectrum: High school teachers' perspectives. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(1), 18-33. <https://n9.cl/u42u8>

Alicia Carmita Vásquez-Rodas

- Isea, J., Álvarez, G., Molina, T., & Romero, A. (2025). Estrategias para el desarrollo de competencias en Educación Superior. *Revista Conrado*, 21(103), e4345. <https://n9.cl/zjikip>
- Isea, J., Infante, M., Romero, A., & Comas, R. (2024). Human talent as a driving force in the management of ethics in the sustainable university. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias [Internet]*, 3, 672. <https://n9.cl/ibjohe>
- Jeong, J., Franchett, E., Ramos, C., Rehmani, K., & Yousafzai, A. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLoS medicine*, 18(5), e1003602. <https://n9.cl/ccxxb>
- Kozibroda, L., Turchyk, I., Mukan, N., Sadova, I., & Stepanyuk, S. (2022). Socio-pedagogical aspects of inclusive education of children in schools. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), e17175, pp. 1-12. <https://n9.cl/i43c8i>
- Molina, T., Lizcano, C., Burbano, L., & Isea, J. (2025). El discurso metacomunicativo como herramienta para el aprendizaje en el aula. *Revista Conrado*, 21(103), e4353. <https://n9.cl/30pax>
- Ramos, C., Huamanyalli, Ch., García, E., Pacheco, R., & Ingaroca, S. (2025). Análisis de las competencias socioemocionales en estudiantes del Perú. *Revista InveCom*, 5(2). <https://n9.cl/l99b5>
- Reyes, A., Keck, Ch., Gracia, M., & Saldivar, A. (2022). Habilidades socioemocionales en los docentes: educación desde la ética del cuidado de sí. *Praxis & Saber*, 13(34), 193-209. <https://n9.cl/52ukr>
- Sepideh, H. (2024) Fostering social-emotional competencies to improve social functioning, social inclusion, and school well-being: Results of a cluster non-randomized pilot study. *Mental Health & Prevention*, 36, 200365. <https://n9.cl/wlgzaa>
- Syriopoulou, C., & Sarri, K. (2022). Video-based instruction in enhancing functional living skills of adolescents and young adults with autism spectrum disorder and their transition to independent living: a review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(6), 788-799. <https://n9.cl/h7ipm>

Alicia Carmita Vásquez-Rodas

Terrones, A., Recalde, A., Rojas, V., & Morales, P. (2023). La práctica de la ética y el derecho laboral de los trabajadores. *IUSTITIA SOCIALIS*, 8(15), 69–85. <https://n9.cl/lnjk4s>

Twomey, M. (2020). Can you hear me? Accessing the voice of the child with autism and their parent. *Educação*, 43(1), 35477. <https://n9.cl/0woer>

©2025 por el autor. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)