EPISTEME KOINONIA
Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes
Año IX. Vol IX. N°17. Enero - Junio. 2026
Hecho el depósito de Ley: FA2018000022
ISSN: 2665-0282
FUNDACIÓN KOINONIA (F.K).
Santa Ana de Coro, Venezuela

https://doi.org/10.35381/e.k.v9i17.4943

TIC y desarrollo lector en niños con trastorno del espectro autista

ICT in reading development of children with autism spectrum disorder

Gloria Anabel Alcívar-Pincay
gloria.alcivar@uleam.edu.ec
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta
Ecuador
https://orcid.org/0000-0003-0302-4297

Douglas Ramón Anzules-Molina
douglas.anzules@uleam.edu.ec
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta
Ecuador
https://orcid.org/0000-0003-0062-7412

Adriana Marita González-Intriago
adriana.gonzalez@uleam.edu.ec
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta
Ecuador
https://orcid.org/0000-0003-3179-6307

Auxiliadora Mendoza-Cevallos
auxiliadora.mendoza@uleam.edu.ec
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta
Ecuador
https://orcid.org/0000-0003-3130-9943

Recepción: 10 de agosto 2025
Revisado: 15 de noviembre 2025
Aprobación: 15 de diciembre 2025
Publicado: 01 de enero 2026

RESUMEN

El artículo analiza el papel de las TIC en el desarrollo lector de niños con TEA desde un enfoque cualitativo e interpretativo, basado en un método hermenéutico-documental. Los hallazgos muestran un predominio de intervenciones centradas en la decodificación mediante herramientas digitales visuales y estructuradas, mientras que los procesos de comprensión reciben menor atención. Aun así, la tecnología se reconoce como un componente esencial del diseño educativo inclusivo, siempre que se integre con intencionalidad pedagógica y no como un recurso accesorio. Su aporte se vincula con los principios del diseño universal para el aprendizaje, al ofrecer múltiples formas de acceso y representación del contenido lector, favoreciendo habilidades cognitivas, lingüísticas y emocionales. No obstante, el impacto real de las TIC depende de la mediación docente, quien debe contextualizar, orientar y transformar las experiencias digitales en oportunidades significativas de aprendizaje para garantizar la participación y el progreso de los estudiantes con TEA.

Descriptores: TIC; lectura; autismo; educación inclusiva; alfabetización. (Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

The article analyzes the role of ICT in the reading development of children with ASD from a qualitative and interpretative approach, based on a hermeneutical-documentary method. The findings show a predominance of interventions focused on decoding using visual and structured digital tools, while comprehension processes receive less attention. Even so, technology is recognized as an essential component of inclusive educational design, as long as it is integrated with pedagogical intentionality and not as an accessory resource. Its contribution is linked to the principles of Universal Design for Learning, by offering multiple forms of access and representation of reading content, favoring cognitive, linguistic and emotional skills. However, the real impact of ICT depends on teacher mediation, which must contextualize, guide and transform digital experiences into meaningful learning opportunities to ensure the participation and progress of students with ASD.

Descriptors: ICT; reading; autism; inclusive education; Literacy. (UNESCO Thesaurus).

INTRODUCCIÓN

La lectura es una competencia para el desarrollo cognitivo que abarca procesos como los perceptivo-visuales, fonológicos, conciencia fonológica, memoria operativa fonológica, entrada al léxico, de automatización, morfológicos y prosódicos. La lectura se constituye en una puerta para el acceso al conocimiento, la participación comunicativa y la construcción de significados sobre el entorno social (Fernández, 2021).

De allí que, el proceso lector no se reduce a la decodificación de signos gráficos, implica una interacción activa entre el lector, el texto y el contexto sociocultural, donde confluyen habilidades lingüísticas, cognitivas y emocionales (Ferreira et al., 2024). La lectura se configura como un derecho educativo que debe ser garantizado mediante prácticas pedagógicas inclusivas capaces de responder a la diversidad de perfiles de aprendizaje presentes en las aulas (Rosales, 2020; UNESCO, 2020).

En los niños con trastorno del espectro autista (TEA), el desarrollo del proceso lector presenta trayectorias heterogéneas y frecuentemente marcadas por una disociación entre habilidades de decodificación y niveles de comprensión funcional (Nicolosi y Dillenburger, 2024; Rivero y Saldaña, 2021). Las características propias del TEA, como problemas en la comunicación social, la teoría de la mente, la cognición flexible, la integración semántica y las funciones ejecutivas, repercuten en su capacidad para procesar e interpretar textos escritos (Tárraga et al., 2020; Villanueva et al., 2018). A esto se suman limitaciones en el lenguaje expresivo y comprensivo, las cuales dificultan la construcción de significado, evidenciando que la decodificación, aunque esencial, no garantiza una comprensión lectora funcional (Solis y McKenna, 2023; Aguiar et al., 2020; Saldaña, 2008).

Desde el enfoque de la educación inclusiva, se reconoce que las dificultades lectoras no deben comprenderse únicamente como déficits individuales, sino como el resultado de interacciones entre las características del estudiante y las barreras presentes en los contextos educativos (Rosales, 2020). Garantizar la presencia, la participación y el

aprendizaje efectivo de los niños con TEA exige transformar las prácticas pedagógicas y diversificar los recursos didácticos, generando entornos accesibles que respondan a las necesidades cognitivas, sensoriales y comunicativas del alumnado (Méndez y Apolo, 2024; Villanueva et al., 2018).

En este marco, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) han emergido como herramientas con alto potencial para apoyar procesos de aprendizaje inclusivos y con minimización de barreras, al ofrecer entornos visuales, interactivos, estructurados y adaptables a los ritmos individuales (Fernández et al., 2025; Cabero y Ruiz, 2017; Alcívar et al., 2016). Al respecto, diversas investigaciones, como las de Alcívar et al. (2022), Cored et al. (2021), Duran (2021) y García et al. (2016), han señalado que el uso de software educativo, dispositivos móviles, sistemas de comunicación aumentativa y entornos digitales interactivos puede facilitar la alfabetización inicial, fortalecer el vocabulario y favorecer la comprensión lectora en estudiantes con TEA.

El carácter multisensorial de muchas tecnologías digitales, junto con su capacidad de ofrecer retroalimentación inmediata y secuencias de aprendizaje predecibles, se alinea con las necesidades de apoyo visual y organización cognitiva que suelen beneficiar a los niños con TEA (Fernández y Montenegro, 2025; Terrazas et al., 2016). Asimismo, se ha observado que los entornos digitales bien estructurados tienen la capacidad de fomentar la motivación, la atención sostenida y el compromiso con las tareas lectoras. Esto es especialmente evidente cuando incorporan elementos visuales e interactivos que ofrecen estímulos controlados y minimizan las distracciones, complementados con retroalimentación inmediata que les permite avanzar a un ritmo personalizado. Estos aspectos, como exponen Fernández et al. (2024); Marzal y Fuster (2024), se convierten en factores esenciales para facilitar un aprendizaje realmente significativo.

Sin embargo, la integración de las TIC en el desarrollo lector no está exenta de desafíos. Los estudios también muestran una concentración de intervenciones orientadas a la decodificación y alfabetización inicial, mientras que los avances en comprensión lectora

profunda e inferencial continúan siendo limitados (McClain et al., 2026). A estas dificultades se añaden cuestiones relacionadas con la brecha digital, el acceso a recursos tecnológicos y la capacitación del profesorado, lo cual restringe el potencial inclusivo de la tecnología para aplicarla de manera efectiva en el ámbito pedagógico (Gilabert y Lorenzo, 2021; Duk et al., 2019; Cabero y Ruiz, 2017).

Desde este enfoque, surge la necesidad de elaborar un artículo fundamentado en una investigación documental orientada por las siguientes interrogantes: ¿Qué estrategias basadas en las TIC han sido implementadas para fomentar el desarrollo lector en niños con TEA de acuerdo con la evidencia empírica más actual? ¿Qué aportes pueden derivarse de un enfoque centrado en la educación inclusiva para redefinir su efectividad? En este marco, el objetivo del análisis es explorar el rol de las TIC en la promoción del desarrollo lector de niños con TEA, basándose en la evidencia contemporánea y articulándolo con los principios de la educación inclusiva.

MÉTODO

El artículo se basa en un estudio cualitativo de enfoque interpretativo que busca comprender cómo la literatura científica reciente examina el papel de las TIC en el desarrollo lector de niños con TEA. Este enfoque, guiado por lo expuesto por Rodríguez y Valldeoriola (2009), se centra en interpretar significados y patrones conceptuales. Para ello, se utilizó el método hermenéutico-documental, descrito por Galeano (2012), como un proceso sistemático de análisis e interpretación de fuentes escritas para reconstruir comprensiones teóricas y prácticas sobre el fenómeno estudiado. La hermenéutica, como señala Ruiz (2012), aborda los textos como expresiones de marcos conceptuales, permitiendo una interacción interpretativa entre el investigador y los materiales. En este marco, el proceso hermenéutico se llevó a cabo en cuatro etapas:

- Búsqueda y recuperación de información en bases de datos especializadas como: Scopus, Web of Science, Scielo, Redalyc y Dialnet.

- Supresión y selección de documentos siguiendo criterios de inclusión y exclusión.
- Lectura analítica y codificación temática, orientada a identificar categorías relacionadas con el uso pedagógico de las TIC, el desarrollo lector y los principios de educación inclusiva.
- Interpretación hermenéutica, que permitió integrar los hallazgos y construir una comprensión crítica del fenómeno.

El estudio adoptó un enfoque bibliográfico basado en una revisión sistemática, crítica y estructurada de documentos académicos clave. Esto permitió integrar hallazgos, identificar tendencias y detectar vacíos en la literatura sobre TIC, TEA y desarrollo lector. Se analizaron publicaciones entre 2008 y 2026 que incluyeran estudios empíricos, revisiones sistemáticas o artículos teóricos centrados en estos temas, siguiendo principios de inclusión y accesibilidad. Se excluyeron trabajos sin relación directa con el desarrollo lector, sin rigor metodológico o con acceso restringido.

En lo que refiere a los procedimientos metodológicos aplicados en el diseño documental incluyó los siguientes pasos:

- Definición de descriptores de búsqueda: TIC y TEA, lectura y autismo, desarrollo lector, tecnologías educativas, educación inclusiva, entre otros
- Revisión preliminar de artículos considerando título, resúmen y palabras clave para verificar pertinencia temática.
- Lectura profunda de los textos seleccionados y registro de información relevante en matriz analítica.
- Construcción de temas de interpretación relacionados con: alfabetización inicial; comprensión lectora; desarrollo del lenguaje y vocabulario; motivación compromiso y autorregulación, mediada por las TIC.
- Integración interpretativa de los hallazgos para generar conclusiones

Para asegurar un análisis riguroso, se llevaron a cabo diversas técnicas documentales, entre ellas: la revisión sistemática de literatura, el análisis cualitativo de contenido para

identificar categorías emergentes mediante procesos de codificación e interpretación y el empleo de matrices de análisis comparativo que facilitaron el contraste entre diversos estudios. En paralelo, se tomaron medidas para garantizar la validez del estudio, tales como la triangulación de datos a través del contraste entre obras con distintas metodologías, enfoques conceptuales y posturas de autores; y un enfoque de transparencia al describir con precisión los metodos, pasos y procedimientos empleados tanto para la recoleccion como para el análisis de los datos, lo que contribuyó a robustecer la consistencia del estudio.

Asimismo, la rigurosidad se fomentó mediante la alineación entre los objetivos, los temas de análisis y los resultados alcanzados, lo cual garantizó coherencia interna. Se fundamentaron las interpretaciones de naturaleza hermenéutica relacionadas con dichos temas a través de evidencias explícitas y fragmentos textuales significativos (Galeano, 2012). Por último, se garantizaron de forma estricta los principios éticos, poniendo énfasis en la salvaguarda de los derechos de autor y fomentando un uso apropiado y responsable de las referencias utilizadas durante todo el estudio. Este enfoque ético favorece significativamente la credibilidad en la investigación.

RESULTADOS

TIC y alfabetización inicial en niños con TEA

Uno de los aportes más consistentes de la literatura reciente se centra en el uso de las TIC para fortalecer los procesos de alfabetización inicial en niños con TEA, particularmente en habilidades de decodificación, reconocimiento de palabras y conciencia fonológica. Este predominio no resulta casual, responde a la correspondencia entre las características cognitivas del TEA y las propiedades estructurales predecibles, visuales y altamente segmentadas de los entornos digitales (Alharbi, 2024; Whalon, 2018). La instrucción mediada por tecnología tiende a mostrar secuencias visuales claras y consistentes, retroalimentación inmediata y actividades altamente predecibles,

condiciones que favorecen la organización cognitiva y reducen la ansiedad y la sobrecarga sensorial que suelen interferir en los procesos de aprendizaje lector (El Shemy et al., 2024a; Durán, 2021; Valencia et al., 2019; Terrazas et al., 2016).

Estudios como los de Nally et al. (2020), Arciuli y Bailey (2019), Bailey et al. (2017) y García et al. (2016), han mostrado que programas digitales estructurados y aplicaciones educativas permiten avances significativos en precisión lectora y automatización de la decodificación, facilitando la transición desde el reconocimiento aislado de grafemas hacia la lectura funcional de palabras y textos breves. Los estudios mostraron que este tipo de herramientas actúa como un andamiaje externo que apoya las funciones ejecutivas, especialmente en la planificación, atención sostenida y memoria de trabajo.

Desde una perspectiva neuroeducativa, el predominio de intervenciones tecnológicas en alfabetización inicial puede comprenderse a partir del fuerte estilo cognitivo visual-perceptivo predominante que caracteriza a muchos niños con TEA (Fernández, 2021; Hervás y Maraver, 2020; Hernández et al., 2024). Los apoyos gráficos, pictográficos y multimodales presentes en los entornos digitales facilitan la asociación símbolo–significado, permitiendo que la lectura deje de ser un proceso abstracto para convertirse en una experiencia concreta, estructurada, motivadora y comprensible (Fernández et al., 2024; Karamanoli et al., 2017). Este enfoque coincide con planteamientos que señalan que el aprendizaje lector en estudiantes con necesidades educativas específicas se ve potenciado cuando se incorporan tecnologías asistivas con canales sensoriales múltiples y representaciones visuales estables (Svensson et al., 2021).

Sin embargo, aunque los avances en decodificación constituyen un logro relevante, la concentración de esfuerzos en esta dimensión revela una tendencia a priorizar los niveles más básicos del proceso lector. La alfabetización inicial se convierte en el principal foco de intervención tecnológica, mientras que habilidades superiores como la comprensión

profunda, la inferencia y la construcción de significado global reciben menor atención sistemática (McClain et al., 2026).

Desde una mirada inclusiva, resulta necesario problematizar esta orientación reduccionista del aprendizaje lector; si bien el dominio de la decodificación y el reconocimiento de palabras constituye un prerrequisito fundamental, no garantiza por sí mismo el acceso pleno al significado ni la participación en prácticas sociales de lectura funcional (Torres y Granados, 2014; Whalon, 2018). Por tanto, el uso de TIC en alfabetización inicial debe concebirse como una fase dentro de un proceso lector integral, articulado con el desarrollo del lenguaje, la comprensión y la autorregulación, como procesos más complejos, y no como un fin en sí mismo (Kurzeja et al., 2024).

Las TIC han demostrado un impacto positivo en el fortalecimiento de habilidades lectoras básicas en escolares con TEA, especialmente cuando se emplean programas estructurados, visuales y sistemáticos. No obstante, la centralidad otorgada a la decodificación plantea el desafío de avanzar hacia intervenciones tecnológicas que trasciendan la alfabetización mecánica y promuevan una lectura comprensiva, significativa y funcional.

TIC, desarrollo del lenguaje y vocabulario como base del proceso lector en niños con TEA.

El desarrollo del lenguaje constituye un pilar fundamental para la adquisición y consolidación de la lectura como proceso lingüístico-cognitivo (Fernández, 2021), especialmente en niños con TEA, donde las dificultades en la comprensión semántica, la estructuración sintáctica y el uso pragmático del lenguaje limitan la construcción de significado textual (Baixauli et al., 2020). La lectura no debe entenderse como una actividad desvinculada de los sistemas lingüísticos, ya que se trata de una práctica que depende del conocimiento del vocabulario para comprender oraciones y textos. Además, requiere de la memoria verbal para retener y enlazar información durante la lectura, así

como de la habilidad para organizar sintácticamente y crear redes de conexión entre palabras, conceptos y contextos, lo que permite interpretar y relacionar dicha información (Torres y Granados, 2014).

En este sentido, las TIC han demostrado un potencial significativo para fortalecer el vocabulario y el lenguaje comprensivo en estudiantes con TEA, mediante entornos visuales interactivos, apoyos pictográficos, narraciones multimedia y sistemas de comunicación aumentativa y alternativa que facilitan el acceso al significado y la comprensión contextual (Andaluz et al., 2025; Cored et al., 2021; Urrea et al., 2024). Estas herramientas permiten representar el significado de las palabras de manera concreta, reduciendo la abstracción lingüística y facilitando la asociación entre símbolos, imágenes y experiencias (Alcívar et al., 2022), lo que resulta particularmente beneficioso para niños con TEA que presentan dificultades en el procesamiento verbal.

Diversas experiencias educativas señalan que los recursos digitales favorecen la adquisición de vocabulario funcional y la comprensión de estructuras narrativas básicas, actuando como apoyos clave que fortalecen los prerrequisitos necesarios para una lectura comprensiva (Svensson et al., 2021; Fernández et al., 2024). Las TIC, al integrar estímulos visuales, auditivos y manipulativos, mediante imágenes, sonidos, animaciones y secuencias interactivas, promueven la memoria semántica y el aprendizaje multisensorial ampliando las oportunidades de acceso al significado, alineándose con enfoques inclusivos que reconocen la diversidad de canales de aprendizaje (De Luca Ilardi et al., 2025).

Desde un enfoque crítico, se evidencia que muchas intervenciones tecnológicas ponen énfasis en la enseñanza de vocabulario de manera fragmentada, sin avanzar de manera estructurada hacia la aplicación del lenguaje en contextos comunicativos reales ni en la construcción de significado a un nivel textual más amplio. Este enfoque segmentado del aprendizaje del lenguaje puede dificultar el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentarse a procesos lectores más complejos, como la interpretación narrativa o la

comprensión inferencial. El aprendizaje lingüístico con auténtico significado requiere un contexto, interacción y el uso de narrativas, elementos que suelen desaparecer cuando las TIC se restringen exclusivamente a la enseñanza de vocabulario aislado (Ferreira et al., 2024; López y Arango, 2024). Por lo tanto, es crucial que las TIC se incorporen en propuestas pedagógicas y didácticas que vinculen el desarrollo del lenguaje con prácticas de lectura y comunicación auténticas.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, el fortalecimiento del lenguaje mediante tecnologías digitales favorece el desarrollo de la lectura y, como resultado, amplía las posibilidades de participación social y académica para los niños con TEA. Esto se logra al proporcionar entornos accesibles, enriquecedores y culturalmente inclusivos (Hernández et al., 2024; Rosales, 2020). No obstante, es esencial que las TIC sean verdaderas herramientas inclusivas, lo cual solo ocurre cuando promueven el uso funcional del lenguaje en contextos reales de comunicación, priorizando la construcción de significado, la interacción y el acceso al currículo, en lugar de fomentar una repetición meramente mecánica.

TIC y comprensión lectora: avances parciales y desafíos persistentes.

Aunque las TIC han mostrado ser muy efectivas para reforzar las habilidades lectoras básicas, su impacto en la comprensión lectora presenta limitaciones y variabilidad, ya que esta habilidad es menos propensa a optimizarse de manera automática mediante herramientas tecnológicas (Kritsotakis y Morfidi, 2025). La comprensión lectora involucra procesos cognitivos y lingüísticos avanzados, como el procesamiento semántico complejo, el entendimiento de lenguaje figurado, la generación de inferencias, la activación de conocimientos previos y la autorregulación metacognitiva del significado. Estas competencias requieren una intervención pedagógica, mediación y el desarrollo de estrategias docentes específicas, pues no surgen únicamente del reconocimiento de palabras (Ferreira et al., 2024; Hernández et al., 2024; Rivero y Saldaña, 2021).

En el caso de los niños con TEA, tales habilidades suelen verse comprometidas por problemas relacionados con la flexibilidad cognitiva, la comprensión de los estados mentales ajenos, que se define como teoría de la mente y el procesamiento del lenguaje pragmático. Por consiguiente, las intervenciones deben orientarse a abordar estas áreas específicas para favorecer su comprensión lectora. En este contexto, la tecnología de realidad aumentada ofrece un panorama prometedor, ya que posibilita representaciones múltiples del contenido y apoya la construcción de significado, fortaleciendo así la flexibilidad cognitiva (Baixauli et al., 2020; López y Arango, 2024).

De hecho, diversas experiencias mediadas por TIC han abordado la comprensión lectora mediante organizadores gráficos digitales, entornos y actividades interactivas y plataformas educativas estructuradas que guían la construcción de significado (Alharbi, 2024; Fernández et al., 2024; Svensson et al., 2021). Estas herramientas facilitan la representación visual de relaciones entre ideas, secuencias narrativas y conceptos clave, lo cual es especialmente relevante para estudiantes con TEA, ya que tienden a presentar dificultades en la organización conceptual y en la comprensión global del texto. Asimismo, necesitan una representación visual que evidencie de manera explícita tanto la estructura del texto como las conexiones entre ideas y conceptos (Grindle et al., 2020; Henderson et al., 2022; Rae, 2018).

Desde esta perspectiva, estas herramientas tecnológicas no solo presentan contenido, sino que andamian los procesos cognitivos necesarios para comprender, como identificar ideas clave, establecer relaciones, organizar información y mantener la motivación. Es decir, la tecnología actúa como mediadora cognitiva, externalizando procesos mentales que de otro modo resultarían altamente abstractos para los estudiantes con TEA.

Teniendo en cuenta lo anterior, es fundamental señalar que los progresos en la comprensión lectora de estudiantes con TEA están vinculados a un andamiaje pedagógico estructurado, que integra instrucción explícita, modelado por parte del docente y retroalimentación guiada (McClain et al., 2026; Sorenson et al., 2021). Esto

sugiere que la tecnología, por sí misma, no es suficiente para garantizar una comprensión profunda de los textos; su efectividad reside en su aplicación dentro de un marco pedagógico bien definido. Dicho marco debe incorporar enfoques didácticos intencionales que fomenten la reflexión sobre el contenido y activen procesos cognitivos y lingüísticos de manera planificada mediante el uso de estrategias, orientaciones y apoyos específicos (Stanger et al., 2016).

Desde una mirada crítica, la discrepancia entre la alfabetización inicial y la comprensión lectora refleja una tendencia a tratar las TIC más como herramientas de automatización que como facilitadoras del pensamiento reflexivo. Aunque los ejercicios repetitivos de reconocimiento de palabras o fonemas resultan útiles en las primeras etapas, existe el peligro de que conviertan el acto de leer en una actividad mecánica e instrumental, desconectada de su función comunicativa y su propósito comprensivo (Torres y Granados, 2014; Whalon, 2018). En contraposición, una educación inclusiva orientada al desarrollo integral de los estudiantes, lejos de enfoques simplistas, necesita que la tecnología favorezca la interpretación, el análisis crítico y la construcción activa de significado. Esto implica trascender la mera precisión en la lectura y concebirla como una práctica que integra lo cultural, social y cognitivo, en vez de tratarla solo como un proceso técnico (Rosales, 2020).

Los procesos socio-cognitivos desempeñan un rol crucial al permitir una comprensión del texto que trascienda el nivel literal. Esta capacidad está vinculada a habilidades como la atención compartida, la interpretación de las intenciones ajenas y la habilidad para adoptar perspectivas diferentes. En estudiantes con TEA, las limitaciones en estos procesos influyen directamente en la comprensión de narrativas, diálogos y aspectos implícitos contenidos en los textos (Baixauli et al., 2019; López y Arango, 2024).

Por su parte, las TIC no solo contribuyen al desarrollo de la lectoescritura y el aprendizaje académico, sino que también brindan herramientas valiosas para recrear escenarios sociales, representar emociones, gestos y estados afectivos a través de recursos

visuales, lo que facilita el entendimiento de situaciones comunicativas complejas. Estos aspectos resultan fundamentales para estudiantes con TEA, quienes poseen dificultades relacionadas con la interpretación de señales sociales y emocionales (Cored et al., 2021; Sahito et al., 2024; Terrazas et al., 2016). No obstante, las oportunidades que ofrecen las TIC en el marco de la lectura todavía permanecen poco aprovechadas.

Las tecnologías digitales han comenzado a contribuir al desarrollo de la comprensión lectora en niños con TEA, principalmente mediante apoyos visuales y organizativos que facilitan la integración del contenido textual. Sin embargo, los progresos siguen siendo parciales y altamente dependientes de la mediación pedagógica. Avanzar hacia intervenciones tecnológicas más efectivas requiere diseñar experiencias de lectura que integren procesos cognitivos superiores, estrategias metacognitivas y componentes socio-comunicativos, superando el enfoque centrado exclusivamente en la alfabetización inicial.

Motivación, compromiso y autorregulación en la lectura mediada por TIC.

La motivación, como motor neurobiológico, es un factor determinante en el proceso de aprendizaje de la lectura, especialmente en niños con TEA. Estos niños suelen mostrar poca inclinación hacia actividades académicas tradicionales debido a sus variados perfiles en habilidades como la comprensión y la escritura. Tales dificultades no se limitan al ámbito lingüístico y cognitivo, sino que también se relacionan con aspectos emocionales y de atención, como el manejo de la frustración ante los errores o la falta de conexión con los temas presentados (Baixauli et al., 2020; Gómez et al., 2018). Es por ello que el desarrollo de la lectura no solo exige competencias cognitivas, sino también una disposición emocional y motivacional que propicie el compromiso, el disfrute, la persistencia y la capacidad de autorregular el aprendizaje (Fernández, 2021).

En este ámbito, las TIC han destacado por su impacto significativo en el fomento del compromiso con las actividades lectoras, proporcionando entornos más interactivos,

dinámicos y alineados con los intereses de los estudiantes (El Shemy et al., 2024b; Nally et al., 2020). Elementos como la gamificación, la retroalimentación instantánea, la progresión en los niveles de dificultad y los recursos visuales atractivos transforman la lectura en una experiencia emocionalmente más accesible y menos intimidante (Marzal y Fuster, 2024; Pistoljevic y Hulusic, 2019). Esto contribuye a disminuir las conductas de rechazo, promoviendo una mayor dedicación a las tareas lectoras, una atención más sostenida y una práctica constante de habilidades de lectura.

Los entornos digitales bien organizados disminuyen la incertidumbre, la sobrecarga sensorial y los estímulos poco claros que a menudo caracterizan a los escenarios educativos tradicionales, lo que facilita tanto la atención sostenida como la regulación del comportamiento (Kurzeja et al., 2024; Terrazas et al., 2016). Esta estructura predecible de los espacios digitales resulta especialmente beneficiosa para los niños con TEA, ya que suelen responder positivamente a las rutinas claras y las secuencias organizadas y estables que estos ofrecen. De este modo, los entornos digitales no solo mejoran las condiciones cognitivas y emocionales de los estudiantes con TEA, sino que también promueven un mayor compromiso y disposición hacia el aprendizaje (Gómez et al., 2018).

Desde una mirada reflexiva, puede afirmarse que la motivación mediada por TIC no actúa como un factor complementario es un catalizador del desarrollo lector (Svensson et al., 2021). El aumento del tiempo dedicado a la lectura, la disminución de conductas de evitación y la mayor implicación en las tareas generan oportunidades ampliadas de práctica, lo que incide indirectamente en el progreso de habilidades cognitivas y lingüísticas (Fernández y Montenegro, 2025; Flynn et al., 2025).

No obstante, también se advierte el riesgo de que la tecnología sea utilizada como simple recurso de entretenimiento, desvinculado de propósitos pedagógicos claros; la motivación extrínseca basada en estímulos visuales o recompensas digitales, si no se acompaña de estrategias de comprensión y reflexión, puede limitar el desarrollo de una

relación profunda y significativa con la lectura (Torres y Granados, 2014). Por ello, resulta fundamental que las TIC se integren dentro de propuestas didácticas que equilibren el componente lúdico motivacional con procesos cognitivos complejos y de alto nivel.

En resumen, las tecnologías digitales constituyen un recurso potente para fortalecer la motivación, el compromiso y la autorregulación en el aprendizaje lector de niños con TEA. Su valor pedagógico reside en la creación de entornos accesibles, estructurados y atractivos que favorecen la participación activa. Sin embargo, su impacto sostenible depende de una integración consciente dentro de prácticas educativas orientadas al desarrollo integral del lector.

Aportes constructivos que puede redefinir las TIC desde un enfoque centrado en la educación inclusiva

Con base en el análisis de las experiencias recopiladas y el marco teórico relacionado con las TIC y la lectura en niños con TEA, surgen diversos aportes relevantes que pueden ser clave para guiar prácticas educativas inclusivas y ampliar el horizonte de la educación apoyada en tecnologías. En primer lugar, se destaca que las TIC no son meras herramientas auxiliares, sino elementos pedagógicos medulares capaces de transformar el modo en que los niños con TEA se acercan al lenguaje escrito. Las experiencias revisadas subrayan que los entornos digitales estructurados, interactivos y visualmente atractivos potencian el desarrollo tanto de habilidades lectoras iniciales como avanzadas, siempre que se integren a objetivos pedagógicos bien definidos. Esto reafirma la importancia de concebir la tecnología como parte esencial del diseño didáctico, más allá de un rol complementario.

En segundo lugar, el análisis evidencia que el uso más efectivo de las TIC ocurre cuando estas combinan elementos de decodificación, comprensión, desarrollo del lenguaje y estrategias motivacionales de manera simultánea. Las prácticas más exitosas no separan estas habilidades lectoras, sino que las conciben como un sistema interrelacionado. Este

enfoque integral adquiere especial valor al atender a niños con TEA, cuyo proceso de aprendizaje tiende a requerir un soporte diverso y coordinado.

Un tercer aporte relevante resulta ser el reconocimiento del papel central de los apoyos visuales digitales como herramientas inclusivas esenciales. Herramientas como organizadores gráficos interactivos, sistemas multimedia integrados, plataformas de lectura adaptada y pictogramas facilitan tanto la comprensión textual como la reducción de la carga cognitiva, promoviendo además una mayor autonomía en los estudiantes. Estos recursos se enmarcan en los principios del diseño universal para el aprendizaje, al permitir diversas maneras de presentar, interpretar y acceder al contenido educativo.

En cuarto lugar, se resalta el papel fundamental que desempeñan las TIC en el desarrollo de experiencias lectoras con un marcado componente emocional positivo. Los mejores niveles de motivación, compromiso y autorregulación observados en diversas prácticas evidencian que la tecnología puede ser una herramienta clave para contrarrestar trayectorias escolares poco favorables vinculadas a la lectura, favoreciendo una conexión más profunda y enriquecedora con el aprendizaje. Este enfoque afectivo se convierte en un elemento esencial para mantener dinámicas educativas inclusivas duraderas.

Por otro lado, de forma implícita, el análisis pone de relieve la significación de la adecuada formación docente en el uso de tecnologías inclusivas como recurso pedagógico. La eficacia de las TIC no se centra en la disponibilidad de las herramientas tecnológicas, sino en la habilidad de los educadores para diseñar actividades de aprendizaje accesibles, adaptadas y relevantes. Así, la competencia digital del profesorado se posiciona como un elemento clave para asegurar que la aplicación de la tecnología promueva el desarrollo lector en estudiantes con TEA.

CONCLUSIONES

El análisis documental realizado con el propósito de investigar el papel de las TIC en el fomento del desarrollo lector en niños con TEA destaca que las TIC constituyen una

herramienta clave para potenciar las habilidades lectoras en este grupo, siempre que se integren dentro de estrategias pedagógicas inclusivas y cuidadosamente planificadas.

Entre los hallazgos más relevantes destaca la importancia de los entornos digitales que sean visuales, estructurados e interactivos, pues satisfacen las necesidades sensoriales y cognitivas de muchos estudiantes con TEA. Las TIC contribuyen a eliminar obstáculos en la comprensión, facilitan el acceso al significado y fomentan la autonomía, promoviendo una educación más justa e inclusiva. Asimismo, las intervenciones tecnológicas mejor valoradas son aquellas que abordan de manera integral las diferentes dimensiones involucradas en el proceso lector, evitando enfoques segmentados.

La tecnología, por sí sola, no asegura ni la inclusión ni una mejora en los procesos de aprendizaje; su éxito depende en gran medida de la habilidad pedagógica para crear actividades significativas, contextualizadas y en sintonía con los principios de una educación inclusiva. Se debe priorizar la capacitación docente en competencias digitales enfocadas en la inclusión. En este marco, el análisis realizado sugiere reflexionar sobre el empleo de las TIC desde una óptica ética y pedagógica, que no solo promueva la innovación, sino también la equidad y la inclusión en el ámbito educativo.

Con vistas al futuro, es imprescindible avanzar en investigaciones longitudinales que evalúen el impacto de las TIC en el desarrollo de competencias clave como la comprensión lectora avanzada. Se debe profundizar en la exploración de modelos de intervención que integren tecnología, currículo inclusivo y desarrollo socioemocional.

FINANCIAMIENTO

No monetario.

AGRADECIMIENTO

A todos los agentes sociales involucrados en el desarrollo de la investigación.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Aguiar, G., Mainegra, D., y García, O. (2020). Enseñar comprensión de textos a escolares con trastornos del espectro autista: Secretos desde la experiencia. *Revista Electrónica Educare, 24*(2), 459-474. https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.22

Alcívar, G., Conforme, M., y Becherel, K. (2022). Las TIC como herramienta para la intervención en el Trastorno del Espectro Autista. En G. Alcívar, Y, Pantaleón & R. Cedeño. (Eds.). *Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: Trastornos del Espectro Autista.* (pp. 161-183). https://doi.org/10.26820/78-9942-622-11-2

Alcívar, G., Bravo, S., y Villafuerte, J. (2016). Estimulación del Remanente Visual de Niños de Baja Visión, con un Programa Informático y su Efecto en el Rendimiento Académico. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación, 48,* 115-134. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.08

Alharbi, N. (2024). The Promise of Apps-Based Reading Comprehension for Students with Autism Spectrum Disorder: Implications for Practice. *Creative Education, 15*(06), 1087-1099. https://doi.org/10.4236/ce.2024.156066

Andaluz, S., Ordóñez, E., y Gutiérrez, N. (2025). Las 5 mejores aplicaciones educativas para mejorar el aprendizaje en estudiantes con TEA. *Siglo Cero, 56*(3), 99-114. https://doi.org/10.14201/scero.32119

Arciuli, J., & Bailey, B. (2019). Efficacy of ABRACADABRA literacy instruction in a school setting for children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities, 85*, 104-115. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.11.003

Bailey, B., Arciuli, J., & Stancliffe, R. J. (2017). Effects of ABRACADABRA Instruction on Spelling in Children With Autism Spectrum Disorder. *Scientific Studies of Reading, 21*(2), 146-164. https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1276183

Baixauli, I., Roselló, B., Berenguer, C., y Miranda, A. (2020). Perfiles en comprensión lectora y en composición escrita de niños con autismo de alto funcionamiento. *Medicina, 80*(supl. 2), 37-40. https://acortar.link/cmWpAV

Baixauli, I., Gómez, S., Andrés, M., y Berenguer, C. (2019). Una propuesta de intervención para niños con trastorno del espectro autista a través de la lectura dialógica y la realidad aumentada. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas, 56*, 135-150. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7518835

Cabero, J., y Ruiz, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 9*, 16-30. https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665/2222

Cored, S., Vázquez, S., Liesa, M., & Baldassarri, S. (2021). The potential of technology in measuring the development of social skills in children with ASD: An analysis from physiological parameters. *Revista de Investigación Educativa, 39*(2), 445-462. https://doi.org/10.6018/RIE.430891

De Luca, M., Ilardi, C., Dolce, P., Rega, A., Di Fuccio, R., Rubinacci, F., Gallucci, M., y Marangolo, P. (2025). Using Tangible User Interfaces (TUIs): Preliminary Evidence on Memory and Comprehension Skills in Children with Autism Spectrum Disorder. *Behavioral Sciences, 15*(3). https://doi.org/10.3390/bs15030267

Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13*(2), 91-109. https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200091

Durán, S. (2021). Tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro Autista: una revisión sistemática. Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation, *7*(1), 107-121. https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9771

El Shemy, I., Jaccheri, L., Giannakos, M., & Vulchanova, M. (2024a). Augmented reality-enhanced language learning for children with autism spectrum disorder: a systematic literature review. *Behaviour and Information Technology, 43*(16), 4097-4124. https://doi.org/10.1080/0144929X.2024.2304607

El Shemy, I., Jaccheri, L., Giannakos, M., & Vulchanova, M. (2024b). Participatory design of augmented reality games for word learning in autistic children: the parental perspective. *Entertainment Computing, 52*. https://doi.org/10.1016/j.entcom.2024.100756

Fernández, J., y Montenegro, M. (2025). Impacto de las tecnologías en el alumnado con trastorno del espectro autista: un análisis bibliométrico. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación, 32*, 79-108. https://doi.org/10.51302/tce.2025.24391

Fernández, J., Montenegro, M., y Fernández, J. (2025). Competencias tecnológicas del profesorado de formación profesional y bachillerato para la inclusión de estudiantes con Autismo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 28*(2), 81-96. https://doi.org/10.6018/reifop.661531

Fernández, J., Montenegro, M., Fernández, J., y López, E. (2024). Fostering Motivation: Exploring the Impact of ICTs on the Learning of Students with Autism. *Children, 11*(1), 119. https://doi.org/10.3390/children11010119

Fernández, J. (2021). El proceso lector: implicaciones y contribuciones de la neurociencia y la neuroeducación. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 7*(1), 92-103. https://doi.org/10.17561/riai.v7.n1.6

Ferreira, E., Suárez, P., Valdés, T., y Alva, E. (2024). Lectura Conjunta como Promotora de la Adquisición del Lenguaje Infantil. *Psicumex, 14*, 1-26. https://doi.org/10.36793/psicumex.v14i1.625

Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata. https://acortar.link/JrOBPH

Flynn, S., Thompson, P., Denne, L., Morris, R., Roberts, E., Grindle, C., McDowell, C., Hughes, J., & Hastings, R. (2025). Effectiveness of Headsprout Early Reading® in Special Educational Needs Schools: A cluster randomised controlled trial. *Journal of Research in Special Educational Needs, 25*(4), 1202-1216. https://doi.org/10.1111/1471-3802.70037

Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada.* La Carreta Editores. https://acortar.link/S7BSMr

García, S., Garrote, D., y Jiménez, S. (2016). Uso de las TIC en el Trastorno de Espectro Autista: aplicaciones. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 5*(2), 134-157. https://n9.cl/4dg2w6

Gilabert, A., y Lorenzo, A. (2021). Análisis de aplicaciones de Realidad Aumentada para la práctica de futuros docentes con alumnado que presenta Trastorno del Espectro Autista. *Revista d'innovació docent universitària: RIDU, 13*, 18-27. https://n9.cl/tlhf3v

Gómez, J., Jaccheri, L., Torrado, J. C., y Montoro, G. (2018). *Leo con Lula, introducing global reading methods to children with ASD.* In Proceedings of the 18th ACM Conference on Interaction Design and Children (420-426). https://doi.org/10.1145/3202185.3202765

Grindle, C., Kurzeja, O., Tyler, E., Saville, M., Hughes, J. C., Hastings, R. P., & Brown, F. J. (2020). Teaching Children with Autism Reading Comprehension Skills using Online Reading Instruction: Preliminary Evaluation of Headsprout Reading Comprehension. *Journal of International Special Needs Education, 23*(1), 1-12. https://doi.org/10.9782/JISNE-D-17-00008

Henderson, N., Newbury, J., & Sutherland, D. (2022). Using Computer Assisted Instruction to Improve Reading Comprehension of Children on the Autism Spectrum: A Pilot Study. *Australian Journal of Learning Difficulties, 27*(1), 135-167. https://doi.org/10.1080/19404158.2021.2021962

Hernández, D., Fernández, J., Vázquez, M., y Gaucín, G. (2024). Experiencia de lectura en una escuela primaria: una intervención educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15*(29). https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2020

Hervás, A., y Maraver, N. (2020). Los trastornos del espectro autista. *Pediatría Integral, 24*(6), 325.e1-325.e21. https://doi.org/10.59087/biofarma.v3i3.33

Karamanoli, P., Tsinakos, A., & Karagiannidis, C. (2017). The Application of Augmented Reality for Intervention to People with Autism Spectrum Disorders. *IOSR Journal of Mobile Computing & Application, 4*(2), 42-51. https://doi.org/10.9790/0050-04024251

Kritsotakis, G., & Morfidi, E. (2025). Reading Comprehension Challenges in Autism Spectrum Disorder: Linguistic Factors and Figurative Language Proficiency. *Autism and Developmental Language Impairments, 10*, 1-18. https://doi.org/10.1177/23969415251371544

Kurzeja, O., Flynn, S., Grindle, C., Sutherland, D., & Hastings, R. (2024). Enseñanza de la lectura a personas con autismo o discapacidad intelectual mediante instrucción asistida por computadora: una revisión sistemática. *Revista de Autismo y Trastornos del Desarrollo.* https://doi.org/10.1007/s40489-024-00465-y

López, S., y Arango, O. (2024). Teoría de la Mente, Lenguaje Pragmático y Comprensión Lectora: Una Revisión Sistemática. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 16*(3), 33-43. https://doi.org/10.32348/1852.4206.v16.n3.40204

Marzal, A., & Fuster, I. (2024). La aplicación LetMeTalk como Herramienta de Apoyo en las Dificultades Sociocomunicativas del Alumnado con Trastorno del Espectro Autista de 4o de Primaria. *EDMETIC, 14*(1), 5. https://doi.org/10.21071/edmetic.v14i1.17510

McClain, S., Dahl, K., Cook, B., Gonçalves, B., Tatel, S., Kennedy, M., & Therrien, W. (2026). Reading interventions with school-aged learners with autism: A systematic literature review and quality assessment. *Research in Autism, 130,* 202745. https://doi.org/10.1016/j.reia.2025.202745

Méndez, N., y Apolo, V. (2024). Apoyo social, educativo y comunitario a personas con autismo. Una revisión sistemática. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 3*(3), 149-156. https://doi.org/10.62697/rmiie.v3i3.114

Nally, A., Holloway, J., Lydon, H., & Healy, O. (2020). The Edmark® Reading Program: A Comparison of Computerized and Table Top Presentation in Reading Outcomes in Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 33*(2), 259-278. https://doi.org/10.1007/s10882-020-09747-9

Nicolosi, M., & Dillenburger, K. (2024). The effect of phonics skills intervention on early reading comprehension in an adolescent with autism: A longitudinal study. *Behavioral Interventions, 39*(3), e2007. https://doi.org/10.1002/bin.2007

Pistoljevic, N., & Hulusic, V. (2019). Educational e-book for children with and without developmental disorders. *Journal of Computers in Education, 6*(1), 117-141. https://doi.org/10.1007/s40692-018-0126-9

Rae, B. (2018). *Picture Cues and Reading Comprehension: The Impact of Picture Cues on the Reading Comprehension of First Grade Students with Autism Spectrum Disorder.* [Trabajo de Maestría; St. John Fisher University]. https://fisherpub.sjf.edu/education_ETD_masters/366/

Rivero, M., y Saldaña, D. (2021). Comprensión lectora en autismo: revisión de las intervenciones y sus niveles de evidencia. *Psychology, Society & Education, 13*(2), 87-102. https://doi.org/10.25115/psye.v13i2.2977

Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación.* FUOC. https://acortar.link/fajPea

Rosales, C. (2020). ¿Cómo aprender a leer en una sociedad inclusiva? Contextos internacional y nacional. *Tendencias Pedagógicas, 36*, 141-153. https://doi.org/10.15366/tp2020.36.11

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa.* Deusto. https://acortar.link/ycpxde

Sahito, Z. H., Kerio, G. A., & Khoso, F. J. (2024). Exploring the Impact of Assistive ICT Tools on the Academic Performance and Social Integration of Students with Autism Spectrum Disorder. *The Knowledge, 3*(1), 38-49. https://doi.org/10.63062/tk/2k24a.31018

Saldaña, D. (2008). Teoría de la mente y lectura en las personas con trastornos del espectro autista: hipótesis para una relación compleja. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, *28*(2), 117-125. https://n9.cl/6n532

Solis, M., & McKenna, J. W. (2023). Reading Instruction for Students with Autism Spectrum Disorder: Comparing Observations of Instruction to Student Reading Profiles. *J Behav Educ, 34,* 399-419. https://doi.org/10.1007/s10864-023-09532-6

Sorenson, T., Karkada, M., Deacon, S., & Smith, I. (2021). Building Meaning: Meta-analysis of Component Skills Supporting Reading Comprehension in Children with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research, 14*(5), 840-858. https://doi.org/10.1002/aur.2483

Stanger, C., Mims, P., Wood, L., & Ahlgrim. (2016). Supporting Literacy Achievement for Students with Intellectual Disability and Autism through Curricular Programs that Incorporate Assistive Technology. *Assistive Technology Outcomes and Benefits, 10*(1), 51-73. https://n9.cl/lbbd0

Svensson, I., Nordström, T., Lindeblad, E., Gustafson, S., Björn, M., Sand, C., Almgren/Bäck, G., & Nilsson, S. (2021). Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 16*(2), 196-208. https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1646821

Tárraga, R., Gómez, I., y Sanz, P. (2020). Interventions for Improving Reading Comprehension in Children with ASD: A Systematic Review. *Behavioral Sciences, 11*(1), 3. https://doi.org/10.3390/bs11010003

Terrazas, M., Sánchez, S., y Becerra, M. (2016). Las TIC como herramienta de apoyo para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 9*(2), 102-136. https://n9.cl/iette

Torres, P., y Granados, D. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente, 17*(32), 452-459. https://doi.org/10.17081/psico.17.32.469

UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. In Unesco. https://n9.cl/1eeej

Urrea, A., Fernández, V., Rodríguez, I., y Saldaña, D. (2024). El uso de la intervención asistida por tecnología en el aprendizaje de vocabulario para niños con trastorno del espectro autista: una revisión sistemática. *Fronteras en Psicología, 15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1370965

Valencia, K., Rusu, C., Quiñones, D., & Jamet, E. (2019). The impact of technology on people with autism spectrum disorder: A systematic literature review. Sensors (Switzerland), *19*(20), 1-22. https://doi.org/10.3390/s19204485

Villanueva, C., Bonilla, J., Ríos, A., y Solovieva, Y. (2018). Desarrollando habilidades emocionales, neurocognitivas y sociales en niños con autismo. Evaluación e intervención en juego de roles sociales. *Revista Mexicana de Neurociencia 19*(3), 43-59. https://n9.cl/2pmql

Whalon, K. (2018). Enhancing the Reading Development of Learners with Autism Spectrum Disorder. *Seminars in Speech and Language, 39*(02), 144-157. https://doi.org/10.1055/s-0038-1628366

EPISTEME KOINONIA
Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes
Año IX. Vol IX. N°17. Enero - Junio. 2026
Hecho el depósito de Ley: FA2018000022
ISSN: 2665-0282
FUNDACIÓN KOINONIA (F.K).
Santa Ana de Coro, Venezuela

©2026 por los autores. 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/).