

Recibido: 2026-01-24

Aceptado: 2026-02-13

Publicado: 2026-03-11

Estrategias Inclusivas para Estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en aulas Regulares de Educación Básica

Inclusive Strategies For Students With Autism Spectrum Disorders In Regular Elementary School Classrooms

Autores

Andrea Nerid Guaman Vega¹

Dirección de Posgrado y Educación Continua, Maestría en Educación Básica

andguaman@mailes.ueb.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-5496-7305>

Universidad Estatal de Bolívar

Guaranda - Ecuador

María José Fierro Bosquez²

Facultad de Ciencias de la Salud y del Ser Humano

mfierro@ueb.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1545-2224>

Universidad Estatal de Bolívar

Guaranda - Ecuador

Resumen

El estudio examina la aplicación de estrategias inclusivas para atender a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) dentro del marco de la educación básica, enfocándose en los retos pedagógicos que enfrentan los educadores para proporcionar procesos educativos equitativos. El objetivo principal fue analizar cómo se implementan y qué impacto tienen estas estrategias sobre el aprendizaje y la participación escolar de estudiantes con TEA. La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo e interpretativo, utilizando técnicas como observación y análisis documental para recopilar datos. Los resultados indican que el uso de apoyos visuales, adaptaciones curriculares, aprendizaje cooperativo y tecnologías educativas favorece la comprensión, la autorregulación y las interacciones sociales entre los alumnos, lo que contribuye a su inclusión efectiva en el entorno educativo. Además, se identificó que la colaboración entre escuela y familia, así como la formación docente son factores clave para mantener prácticas inclusivas sostenibles. Sin embargo, continúan existiendo limitaciones relacionadas con la disponibilidad de recursos y capacitación especializada. Se concluye que una implementación sistemática de estrategias inclusivas mejora no solo la participación y el aprendizaje de los estudiantes con TEA sino también promueve un ambiente escolar basado en la equidad y el respeto por la diversidad, resaltando así la necesidad de fortalecer tanto la formación docente como las políticas institucionales dirigidas hacia una educación inclusiva.

Palabras clave: Inclusión Educativa; Condición del Espectro Autista; Estrategias Pedagógicas; Educación Básica; Prácticas Docentes

Abstract

This study investigates the implementation of inclusive strategies aimed at supporting students with Autism Spectrum Disorder (ASD) within the context of basic education, taking into account the pedagogical challenges faced by teachers in ensuring equitable teaching processes. The primary objective was to analyze the application and effects of inclusive strategies on the learning and school participation of students with ASD. A qualitative approach was utilized with a descriptive-interpretive scope, employing techniques such as observation and document analysis for data collection. Findings reveal that visual supports, curricular adaptations, cooperative learning strategies, and educational technologies enhance comprehension, self-regulation, and social interaction among students while contributing to their effective inclusion in classroom settings. Furthermore, collaboration between schools and families as well as teacher training were identified as critical factors for sustaining inclusive practices. Nevertheless, challenges related to resource availability and specialized training persist. It is concluded that systematic implementation of inclusive strategies enhances both participation and learning outcomes for students with ASD while fostering school climates grounded in equity and respect for diversity—thereby emphasizing the need to reinforce teacher development programs alongside institutional policies focused on inclusive education.

Keywords: Educational Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Pedagogical Strategies; Basic Education; Teaching Practices

Introducción

La inclusión educativa es un principio esencial en los sistemas educativos modernos que busca asegurar el acceso igualitario al aprendizaje para todos los estudiantes. En este marco, atender a aquellos con condición del espectro autista (CEA) representa un reto significativo debido a sus características particulares en comunicación social e interacción conductual. Diversas investigaciones han evidenciado que aplicar estrategias inclusivas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), apoyos visuales y metodologías cooperativas fomenta tanto el desarrollo académico como la integración social de estos estudiantes en aulas regulares. Sin embargo, en contextos educativos ecuatorianos persisten obstáculos relacionados con la capacitación docente y recursos especializados necesarios para implementar dichas prácticas sistemáticamente.

Este estudio se desarrolla específicamente dentro del contexto educativo básico del cantón Caluma en la provincia Bolívar de Ecuador con el fin de analizar las estrategias inclusivas utilizadas por docentes al trabajar con estudiantes CEA en aulas convencionales y su efecto sobre su aprendizaje y participación escolar. Se busca proporcionar evidencia empírica que permita entender mejor las prácticas pedagógicas inclusivas, así como sugerencias orientadas al fortalecimiento de este tipo de educación a nivel nacional.

Marco teórico

1. Educación inclusiva en la educación básica

La educación inclusiva es un enfoque pedagógico diseñado para garantizar no solo acceso sino también participación plena y aprendizaje efectivo para todos los estudiantes sin importar sus circunstancias individuales o condiciones especiales. Según (UNESCO, 2020), esto implica transformar los sistemas educativos para responder adecuadamente a esta diversidad eliminando barreras físicas o actitudinales que obstaculizan una educación equitativa.

Desde esta perspectiva teórica promovida por (Booth & Ainscow, 2020) se enfatiza que no basta únicamente con permitir acceso escolar: es esencial realizar cambios profundos en políticas institucionales así como prácticas pedagógicas cotidianas dentro del aula que fomenten entornos flexibles donde cada estudiante pueda aprender colectivamente desde su diversidad.

2. El Trastorno del Espectro Autista en contextos escolares

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es reconocido como una condición neurodesarrollo marcada por dificultades continuas tanto comunicacionales como comportamentales restringidas o repetitivas conforme lo establece la (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013). Esta variabilidad implica diferencias significativas entre las manifestaciones educativas requeridas por cada estudiante afectado.

Estudios previos realizados por (Jiménez & Aguilar, 2021) sugieren que quienes poseen TEA pueden enfrentar desafíos adicionales relacionados a interacción social o comprensión pragmática del lenguaje lo cual impacta directamente su involucramiento dentro del ámbito escolar aunque otro tipo investigaciones demuestran cómo dichos individuos pueden lograr aprendizajes significativos cuando reciben apoyos adecuados junto intervenciones tempranas e individualizadas ajustadas específicamente a sus necesidades académicas.

3. Rol del docente y formación para la inclusión

El papel desempeñado por docentes resulta crucial respecto implementación efectiva práctica inclusiva ya que según (Mitchell, 2020), calidad educativa vinculada inclusión depende considerablemente preparación específica facilitada al profesorado misma actitud positiva frente diversidad estudiantil así disponibilidad recursos pertinentes emplear durante proceso enseñanza aprendizaje.

Diversas investigaciones coinciden indicando carencia adecuada formación especializada constituye barrera principal obstaculizando integración alumnos afectados TEA dentro ambientes regulares escolares donde capacitación relacionada metodologías adaptadas conocimiento particularidades sobre espectro debe darse prioridad si se desea reducir rezago académico fundamentalmente fomentar equidad educativa generalizada propiciando climas democráticos mediante colaboración activa entre educadores familias profesionales apoyo externo involucrados directamente dentro contexto educativo cotidiano diario vivido cada estudiante.

4. Estrategias inclusivas para estudiantes con TEA

Las siguientes son algunas estrategias reconocidas ampliamente efectivas según literatura actual:

➤ **Apoyos visuales**

Los apoyos visuales tales como pictogramas o agendas visuales facilitan comprensión organización autorregulación alumnos afectados TEA (Escobar Villacres, Sanchez Lopez, & Andrade Alban, 2023)

➤ **Adaptaciones curriculares**

Las adaptaciones curriculares flexibles permiten ajustar contenidos, metodologías, evaluaciones orientadas a necesidades específicas en alumnos favoreciendo el aprendizaje significativo (Rodríguez Mendoza & Sánchez Cruz , 2025)

➤ **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**

El DUA promueve múltiples formas de representación y participación, aumentando accesibilidad educativa, inclusión del alumnado afectados con TEA (Corrales Castaño & Rodríguez Torres, 2024).

➤ **Uso de TIC inclusivas**

Tecnologías educativas motivan autonomía socialización gracias recursos interactivos personalizados (Reyes Chávez & Prado Rodríguez, 2020)

➤ **Aprendizaje cooperativo**

Trabajo colaborativo refuerza integración social disminuyendo aislamiento alumnos diagnosticados con TEA (Carrillo Vargas & Moscoso Jurado, 2022).

➤ **Evaluación inclusiva**

Evaluación centrada progreso individual permite valorar avances reales promoviendo equidad educativa (Molina, 2021).

5. Colaboración escuela familia comunidad

La inclusión no depende exclusivamente docentes sino también corresponde articulación constante colaboración activa padres comunidad externa directa involucrada en los procesos formativos cotidianos donde (Halanoca Puma, Merino Dueñas, Quispe Grajeda, Quispe Fernández, & Contreras Rivera) afirman relevancia implicación familiar, fortalece continuidad de aprendizajes reforzando adaptación escolar mejorando experiencia vivida diariamente cada niño/a mientras (Tananta Vásquez, Juárez Díaz, & Mozombite Tenazoa, 2025) añaden cooperación maestro consolida cultura integradora necesaria, alcanzar objetivos comunes planteados previamente ambos grupos participantes implicados dinámicamente durante proceso educativo persistente desarrollándose día tras día aula regular habitual observada aquí mencionada previamente.

6. Impacto de las estrategias inclusivas en el aprendizaje

Literatura reciente demuestra beneficios tangibles practicantes incluidos beneficiarios directos indirectamente resto grupo aula mediante intervención adecuada adaptaciones necesarias promoviendo habilidades sociales mayor participación (Jiménez & Aguilar, 2021) reportan mejoras sustanciales gracias dichas medidas implementadas consistentemente aplicados regularmente observadas particularmente (Barre Bustamante, 2022) destaca liderazgo realizado promueve empatía cooperación generando sentido pertenencia (Navarro & Navarro Montaña, 2023) resaltan importancia fortalecimiento vínculos comunitarios finalmente (Pérez Núñez, 2024) concluye utilización métodos estratégicos no solo contribuyen atención particular casos especiales sino enriquecen calidad total ofrecida toda comunidad educativa presente.

Material y métodos

La investigación se desarrolló bajo enfoque mixto predominante cualitativo dirigido a comprender dinámicas cotidianas asociadas prácticas pedagógicas integradoras percepciones manifestadas en docentes encargados en atención de alumnos diagnosticados CEA entorno regular característico mencionado anteriormente en el contexto natural vivido cotidianamente durante jornada diaria única transcurrida en el aula.

Población conformada principalmente por profesores pertenecientes en instituciones ubicadas en el cantón Caluma provincia Bolívar Ecuador la muestra se seleccionó mediante muestreo no

probabilístico conveniencia integrada alrededor veinte educadores cumpliendo criterios exigidos experiencia mínima anual tratando específicamente alumnado CEA participando voluntariamente estudio llevado cabo entrevista semiestructurada validada juicio expertos orientadas explorar detalles relevantes acerca aspectos abordados previamente incluyendo identificación barreras percibidas experimentadas continuamente verificables contrastándose hallazgos obtenidos marco teórico preestablecido anteriormente mencionado.

Resultados

Los datos obtenidos a partir del cuestionario aplicado a 20 docentes de educación básica regular del Cantón Caluma revelan un panorama con claroscuros: existe una disposición docente genuina hacia la inclusión y un uso relativamente extendido de ciertas estrategias pedagógicas, pero esa voluntad no se traduce en prácticas sistemáticas ni cuenta con el respaldo institucional que la haría sostenible. A continuación, se analizan los hallazgos por dimensión, atendiendo tanto a sus tendencias centrales como a sus contradicciones internas.

Uso de apoyos visuales

El primer indicador explorado fue la frecuencia con la que los docentes emplean apoyos visuales pictogramas, imágenes, organizadores gráficos para facilitar la comprensión de contenidos a estudiantes con TEA. Los resultados muestran que el 40% de los encuestados los utiliza siempre y el 35% casi siempre, lo que suma un 75% de uso frecuente. Un 15% los emplea solo a veces, mientras que el 10% restante se distribuye entre casi nunca (5%) y nunca (5%).

Tabla 1.

Uso de apoyos visuales para estudiantes con TEA

Frecuencia	Encuestados	Porcentaje
Siempre	8	40%
Casi siempre	7	35%
A veces	3	15%
Casi nunca	1	5%
Nunca	1	5%
Total	20	100%

El predominio del uso frecuente de apoyos visuales es consistente con la literatura especializada: Quesada López (2021) señala que los soportes pictográficos y las rutinas visualizadas son de las herramientas con mayor evidencia de eficacia en la mediación del aprendizaje para estudiantes con TEA, precisamente porque compensan las dificultades de procesamiento lingüístico abstracto que caracteriza a muchos perfiles dentro del espectro. Sin embargo, la existencia de un 25% que los aplica de forma irregular o nula no es un dato menor. Sugiere que la adopción de esta estrategia responde más a iniciativas individuales que a un lineamiento institucional compartido, lo cual compromete la equidad de acceso al aprendizaje entre estudiantes de distintos grupos y aulas.

Participación activa de estudiantes con TEA en el aula

Cuando se preguntó a los docentes con qué frecuencia observan que sus estudiantes con TEA participan activamente en clase respondiendo consignas, trabajando en equipo, interviniendo en actividades, el 45% respondió casi siempre y el 15% siempre. Sumados, el 60% percibe una participación relativamente regular. No obstante, el 30% la ubica solo en a veces, y el 10% restante entre casi nunca y nunca.

Tabla 2.

Participación activa en clase de estudiantes con TEA

Frecuencia	Encuestados	Porcentaje
Siempre	3	15%
Casi siempre	9	45%
A veces	6	30%
Casi nunca	1	5%
Nunca	1	5%
Total	20	100%

La participación activa no es homogénea ni constante. Ese 40% que la observa solo de forma parcial o infrecuente señala una brecha que no puede atribuirse únicamente al perfil del estudiante. Rodríguez Mendoza y Sánchez Cruz (2025) documentaron que la participación de niños con TEA en aulas ecuatorianas se incrementa significativamente cuando el docente emplea adaptaciones curriculares flexibles y cuando la dinámica del aula contempla distintos formatos de respuesta. La irregularidad observada en este estudio sugiere que las condiciones de participación no están siendo diseñadas de manera sistemática para estos estudiantes.

Implementación de estrategias inclusivas

El tercer ítem indagó directamente sobre la frecuencia con la que el profesorado implementa estrategias inclusivas en sentido amplio: adaptaciones curriculares, uso de TIC y trabajo colaborativo. Aquí se registró la mayor concentración de respuestas positivas del instrumento: el 45% afirmó hacerlo siempre y el 25% casi siempre, acumulando el 70% en los dos niveles más altos. El 20% lo hace a veces, y el 10% restante se reparte en casi nunca y nunca.

Tabla 3.

Implementación de estrategias inclusivas

Frecuencia	Encuestados	Porcentaje
Siempre	9	45%
Casi siempre	5	25%
A veces	4	20%
Casi nunca	1	5%
Nunca	1	5%
Total	20	100%

Este resultado, el más alentador del conjunto, debe leerse con cautela. Que siete de cada diez docentes declare implementar estrategias inclusivas con frecuencia alta no garantiza que esa implementación sea técnicamente rigurosa ni pedagógicamente efectiva. Corrales Castaño y Rodríguez Torres (2024) advierten que la adopción nominal de herramientas inclusivas como el Diseño Universal para el Aprendizaje no produce los mismos efectos que su aplicación fundamentada en el diagnóstico individual del estudiante. La autodeclaración de uso frecuente, sin evidencia de planificación específica ni evaluación de impacto, puede encubrir prácticas superficiales o de aplicación rutinaria poco ajustada al perfil de cada alumno.

Dificultades académicas de los estudiantes con TEA

El cuarto indicador exploró con qué frecuencia los docentes observan que sus estudiantes con TEA presentan dificultades para alcanzar los objetivos académicos esperados en comparación con sus pares. El patrón de respuestas es notablemente más distribuido que en los ítems anteriores: el 40% indicó que esto ocurre a veces, el 25% casi siempre, y solo el 10% siempre. En el extremo opuesto, el 15% reportó casi nunca y el 10% nunca.

Tabla 4.*Dificultades para alcanzar los objetivos académicos*

Frecuencia	Encuestados	Porcentaje
Siempre	2	10%
Casi siempre	5	25%
A veces	8	40%
Casi nunca	3	15%
Nunca	2	10%
Total	20	100%

El hecho de que el 35% de los docentes ubique las dificultades académicas en niveles de frecuencia altos (siempre o casi siempre), mientras que el 25% las considera raras o inexistentes, refleja la heterogeneidad inherente al espectro autista. No todos los estudiantes con TEA presentan el mismo perfil de desempeño académico, y ese rango de variación sugiere que, cuando los apoyos son adecuados, el logro de objetivos curriculares es alcanzable. Lo relevante, en términos prácticos, es que el 75% de los docentes ubica las dificultades en algún punto de la escala lo que indica que la brecha académica existe para la mayoría, aunque no sea permanente ni uniforme y que esa persistencia está directamente relacionada con la disponibilidad de apoyos especializados, como se verá más adelante.

Aplicación de metodologías inclusivas

El quinto ítem, aunque guarda relación con el tercero, se enfocó de forma más específica en el uso conjunto de metodologías inclusivas: apoyos visuales, TIC, adaptaciones curriculares y actividades colaborativas como paquete articulado. El 35% respondió que las aplica siempre y el 30% casi siempre, sumando un 65% de frecuencia alta. El 25% lo hace a veces, y el 10% restante casi nunca o nunca.

Tabla 5.*Aplicación de metodologías inclusivas en el aula*

Frecuencia	Encuestados	Porcentaje
Siempre	7	35%
Casi siempre	6	30%
A veces	5	25%

Casi nunca	1	5%
Nunca	1	5%
Total	20	100%

La comparación entre este resultado y el de la Tabla 3 es reveladora: cuando se pregunta por estrategias inclusivas de forma genérica, el 70% afirma aplicarlas con frecuencia; cuando la pregunta se vuelve más específica y exige articulación entre varios instrumentos pedagógicos, ese porcentaje desciende al 65%. La diferencia, aunque modesta apunta a que hay docentes que aplican estrategias de forma aislada o puntual, pero no como sistema didáctico coherente. Mendoza Pin, Rosero Solorzano y Montiel Arreaga (2024) identificaron este mismo patrón en su análisis bibliométrico sobre prácticas inclusivas en el contexto ecuatoriano: la tendencia a usar herramientas desvinculadas entre sí, sin responder a una planificación basada en el perfil de aprendizaje del estudiante con TEA.

Aislamiento social de los estudiantes con TEA

El sexto indicador examinó la cara más oscura de la inclusión: con qué frecuencia el estudiante con TEA permanece aislado o sin interactuar con sus compañeros durante las actividades. Los resultados son preocupantes. El 15% de los docentes reportó que esto ocurre siempre y el 20% casi siempre. El 35% lo observó a veces. Solo el 30% lo ubica en niveles bajos o nulos (casi nunca, 20%; nunca, 10%).

Tabla 6.

Aislamiento social de estudiantes con TEA en actividades

Frecuencia	Encuestados	Porcentaje
Siempre	3	15%
Casi siempre	4	20%
A veces	7	35%
Casi nunca	4	20%
Nunca	2	10%
Total	20	100%

El dato más significativo es que el 70% de los docentes reporta episodios de aislamiento con algún grado de regularidad. Esto pone en evidencia una brecha central entre la inclusión como presencia física y la inclusión como participación real: un estudiante puede estar matriculado en un aula

regular, asistir todos los días y aun así permanecer excluido de las dinámicas relacionales del grupo. Binbin et al. (2025) documentaron que la inclusión social de niños con TEA en escuelas convencionales depende menos de la estructura del aula que de la calidad de las interacciones mediadas por el docente. Cuando esas mediaciones no están planificadas, el aislamiento no es una excepción sino un resultado previsible. Este hallazgo es, probablemente, el más urgente del conjunto: revela que la inclusión que ocurre en estas instituciones es predominantemente física, no relacional.

Disponibilidad de apoyos especializados

El séptimo ítem abordó la dimensión institucional con mayor claridad: con qué frecuencia se brindan apoyos especializados —docente de apoyo, psicólogo, recursos adaptados— a los estudiantes con TEA. Los resultados evidencian una debilidad estructural severa: solo el 20% indicó que dichos apoyos están disponibles siempre y el 25% casi siempre. El 30% los ubica solo a veces, y un significativo 25% los reporta en niveles casi nulos (casi nunca, 20%; nunca, 5%).

Tabla 7.

Disponibilidad de apoyos especializados

Frecuencia	Encuestados	Porcentaje
Siempre	4	20%
Casi siempre	5	25%
A veces	6	30%
Casi nunca	4	20%
Nunca	1	5%
Total	20	100%

El hecho de que solo el 45% del profesorado cuente con apoyo especializado de forma regular es, quizás, el dato que mejor explica la inconsistencia de los resultados anteriores. La variabilidad en el uso de estrategias, las dificultades académicas persistentes y el aislamiento social no son fenómenos independientes: todos convergen en una misma causa estructural, la ausencia de una red de soporte que acompañe al docente de aula. Apolo Castillo et al. (2024) demostraron que la efectividad de las estrategias inclusivas se reduce de forma significativa cuando el docente titular opera sin respaldo de equipos especializados. En este contexto, exigir al profesorado que implemente metodologías inclusivas complejas sin los recursos ni el acompañamiento técnico

necesarios no solo es poco realista, sino que genera desgaste y frustración que a largo plazo deteriora incluso la disposición favorable hacia la inclusión.

Interés y disposición de los estudiantes con TEA

El octavo ítem cambió el foco hacia los propios estudiantes: con qué frecuencia muestran interés y disposición para participar en las actividades académicas. El 45% de los docentes respondió casi siempre y el 15% siempre, lo que suma un 60% de percepción positiva. El 25% lo observa a veces, y el 15% restante en niveles bajos.

Tabla 8.

Interés y disposición de los estudiantes con TEA en actividades académicas

Frecuencia	Encuestados	Porcentaje
Siempre	3	15%
Casi siempre	9	45%
A veces	5	25%
Casi nunca	2	10%
Nunca	1	5%
Total	20	100%

Este resultado tiene una lectura doble. Por un lado, confirma que la motivación hacia el aprendizaje existe en la mayoría de los estudiantes con TEA y que no es la condición en sí misma lo que impide la participación. Por otro, el 40% que muestra motivación intermitente o baja no puede explicarse solo por características intrínsecas del trastorno. Escobar Villacres, Sánchez López y Andrade Albán (2023) señalan que el nivel de motivación de los estudiantes con TEA es altamente sensible a la estructura pedagógica del aula: cuando las actividades no contemplan sus estilos de procesamiento ni ofrecen formatos alternativos de participación, el interés decae rápidamente. El 40% con motivación irregular es, entonces, un indicador indirecto de la calidad del ajuste pedagógico disponible.

Formación docente en estrategias inclusivas

El noveno ítem exploró uno de los factores más determinantes del conjunto: con qué frecuencia los docentes han recibido capacitaciones sobre estrategias inclusivas para atender a estudiantes con TEA. Los datos revelan que esta es la dimensión más débil de todas: solo el 15% afirma haber recibido formación siempre y el 20% casi siempre. El dato más significativo es que el 50% la mitad

exacta de la muestra responde a veces, es decir, de manera esporádica. El 15% restante se distribuye entre casi nunca (5%) y nunca (10%).

Tabla 9.

Formación docente en estrategias inclusivas

Frecuencia	Encuestados	Porcentaje
Siempre	3	15%
Casi siempre	4	20%
A veces	10	50%
Casi nunca	1	5%
Nunca	2	10%
Total	20	100%

El hecho de que apenas el 35% del profesorado cuente con formación continua en inclusión es una de las conclusiones más graves de este estudio, porque la formación docente no es un factor secundario: es la condición de posibilidad de todo lo demás. Navarro y Navarro Montaña (2023) advierten que los docentes que no han recibido preparación específica en TEA tienden a reproducir estrategias genéricas poco eficaces, con independencia de su actitud favorable hacia la inclusión. Carrillo Vargas y Moscoso Jurado (2022) confirman que la ausencia de formación especializada es el principal predictor de la aplicación inconsistente de metodologías inclusivas, exactamente el patrón que los datos de este estudio muestran con claridad. La paradoja es reveladora: los docentes declaran implementar estrategias inclusivas con relativa frecuencia (Tabla 3), pero la mitad reconoce no haber recibido capacitación suficiente para hacerlo. Eso implica que parte de las prácticas que se auto-reportan como inclusivas probablemente no lo sean en sentido técnico, sino que corresponden a adaptaciones intuitivas cuya efectividad es difícil de garantizar.

Actitud y disposición docente hacia la inclusión

El décimo y último ítem evaluó la dimensión actitudinal: con qué frecuencia el propio docente considera que su disposición personal favorece la inclusión de estudiantes con TEA. Aquí se registran los datos más positivos del instrumento: el 30% respondió siempre y el 40% casi siempre, acumulando un 70% de valoración favorable. El 20% lo ubica en a veces, y solo el 10% restante en niveles bajos.

Tabla 10.*Actitud y disposición docente hacia la inclusión*

Frecuencia	Encuestados	Porcentaje
Siempre	6	30%
Casi siempre	8	40%
A veces	4	20%
Casi nunca	1	5%
Nunca	1	5%
Total	20	100%

El 70% de actitud favorable es, sin duda, un punto de partida valioso. Sin embargo, este dato gana su verdadero significado cuando se contrasta con los resultados de los ítems anteriores, especialmente con la formación docente deficiente (Tabla 9) y la escasez de apoyos especializados (Tabla 7). La buena disposición del profesorado no compensa la ausencia de condiciones materiales y formativas para ejercer la inclusión con calidad. Barre Bustamante (2022) sostiene que la actitud docente favorable, cuando no va acompañada de capacitación y respaldo institucional, puede traducirse en esfuerzos aislados y no sostenibles que, a largo plazo, se agotan. Sanahuja Ribés, Borri Anadon y de Angelis (2022) afirman en el mismo sentido que las prácticas inclusivas eficaces no surgen de la voluntad individual sino de culturas institucionales que articulan formación, recursos y acompañamiento. La actitud positiva del profesorado de Caluma es un recurso real; convertirla en práctica sostenida requiere condiciones que, según los datos, el sistema no está proveyendo.

Análisis integrado de los resultados

Leídos en conjunto, los diez indicadores dibujan un escenario que podría describirse como inclusión incompleta: existe voluntad docente, hay uso parcial de estrategias reconocidas como eficaces, y los estudiantes con TEA muestran motivación para participar. Pero esos elementos no se articulan en un sistema coherente porque las condiciones institucionales que los sostendrían — formación continua, equipos de apoyo, recursos especializados y liderazgo pedagógico inclusivo— no están garantizadas de manera regular.

La correlación más significativa que emerge de los datos es la que vincula la formación docente (Tabla 9) con la consistencia en el uso de metodologías inclusivas (Tablas 3 y 5): los docentes que

reportan mayor frecuencia de capacitación tienden a aplicar estrategias de forma más articulada, mientras que quienes recibieron formación solo ocasional presentan patrones de implementación irregular. Esta relación es coherente con lo documentado por Tananta Vásquez, Juárez Díaz y Mozombite Tenazoa (2025), quienes encontraron que la formación especializada sostenida predice con mayor fuerza la calidad de la inclusión que la actitud inicial del docente.

El aislamiento social (Tabla 6) constituye, en este panorama, el indicador más urgente. Si el objetivo de la inclusión educativa no es solo garantizar la matrícula de estudiantes con TEA en aulas regulares, sino asegurar su participación plena —académica y relacional—, entonces el hecho de que el 70% de los docentes reporte episodios regulares de aislamiento indica que esa meta central no se está alcanzando. El acceso sin participación no es inclusión: es integración física con exclusión relacional, una distinción que la literatura internacional viene subrayando desde hace más de una década (Echeita, 2022; Booth & Ainscow, 2015) y que estos datos confirman como un problema vigente en el contexto ecuatoriano.

Discusión

Hallazgos recientes confirmaron implementación eficaz gestión estratégica incluyente espacio clase resulta fundamental promover activamente participación enriqueciendo experiencias pedagógicas transformadoras entorno positivo asegurando éxito educativo integral logrado consiguiente generación continua mejoras permanentes referidas respecto rol desempeñado docencia capacidad respuesta ajustes prácticos ejecutables contextualizados variedad modalidades disponibles alineamientos deben ser contemplarse cuidadosamente formulaciones futuras diseño innovador consistentes establecidas precedentemente buscando convergencias realistas propiciarán oportunidades crecimiento sostenible colectiva manteniendo foco centrado enseñanza basamentos sólidos fundamentales necesarios construirse consolidarse visión compartida comprometida profundamente garantizando igualdad accesible justa cada individuo integrante comunidad educativa contemporánea dinámica compleja actual vivenciamos diariamente.

Conclusiones

El estudio permitió evidenciar que la implementación de estrategias inclusivas en el aula constituye un elemento fundamental para favorecer la participación, el aprendizaje y la interacción social de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto de la educación básica. En este sentido, se confirma que la inclusión educativa requiere no solo el acceso escolar, sino la aplicación sistemática de prácticas pedagógicas adaptadas a la diversidad del alumnado.

Asimismo, se concluye que el uso de apoyos visuales, adaptaciones curriculares, aprendizaje cooperativo y tecnologías educativas representa un conjunto de estrategias efectivas que contribuyen a mejorar la comprensión, la autorregulación y la autonomía de los estudiantes con TEA. Estas prácticas, además, generan beneficios para todo el grupo, fortaleciendo valores de convivencia, empatía y respeto por la diversidad.

Por otra parte, los hallazgos evidencian que la formación docente y la colaboración escuela-familia constituyen factores determinantes para la sostenibilidad de la inclusión educativa. La limitada capacitación especializada y la disponibilidad restringida de recursos pedagógicos se identifican como barreras que dificultan la implementación integral de estrategias inclusivas.

Desde una perspectiva teórica, la investigación reafirma la pertinencia de enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje, destacando la necesidad de generar entornos educativos flexibles que reduzcan barreras y promuevan múltiples formas de participación. En el ámbito práctico, se resalta la importancia de fortalecer programas de formación docente, promover el uso de tecnologías inclusivas y consolidar políticas institucionales orientadas a la atención a la diversidad.

Finalmente, se concluye que la inclusión educativa de estudiantes con TEA representa una oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas y avanzar hacia sistemas educativos más equitativos y centrados en el aprendizaje, lo que demanda el compromiso articulado de docentes, familias e instituciones educativas.

Revisión Bibliográfica

- Barre Bustamante, J. (2022). Estrategias de liderazgo inclusivo para fortalecer la práctica inclusiva del docente de la ciudad de Guayaquil - Ecuador. *Cátedra*. doi:<https://doi.org/https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3549>
- Ainscow, M. (2020). Promoción de la inclusión y la equidad en la educación:. doi:10.1080/20020317.2020.1729587
- Apolo Castillo, J., Gavilánez Cayambe, L., Inagán Carvajal, F., Jácome Lucero, H., & Medina Campoverde, J. (2024). Implementación de programas de educación inclusiva en el desarrollo social y académico de estudiantes con trastorno del espectro autista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*., doi:DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2969>
- Arnaiz, P. (2019). Educación Inclusiva: una escuela para todos. *Revista de Educación Inclusiva*.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5™ (5.^a ed.). *American Psychiatric Publishing*., doi:<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Binbin , J., Peng, X., Hong, L., Shimpuku, Y., Teramoto, C., & Chen, S. (2025). ¿Asistir a la escuela convencional mejora la inclusión social de los niños con autismo y sus padres? Un estudio transversal en China. *Revista de autismo y trastornos del desarrollo*. Obtenido de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-025-06774-3>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2020). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI.
- Carrillo Vargas, C. M., & Moscoso Jurado, D. E. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación. *Revista Científica Multidisciplinar*., doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.2908
- Corrales Castaño, L., & Rodríguez Torres, J. (2024). Alumnado con Trastorno del espectro autista y el DUA como estrategia de inclusión educativa. *European Public & Social Innovation Review*. doi:<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-567>
- Echeita, G. (2022). Educación inclusiva es hablar de todo el alumnado y no únicamente de un determinado grupo de estudiantes. Obtenido de <https://www.tekmaneducation.com/echeita-educacion->

- inclusiva/#:~:text=Existe%20un%20acuerdo%20internacional%20inequ%C3%ADvoco,necesidades%20e%20identidades%20del%20alumnado.
- Escobar Villacres, L., Sanchez Lopez, C., & Andrade Alban, J. (2023). El trastorno del espectro autista (tea) y los métodos de enseñanza para niños en el aula de clases. *Digital Publisher*. doi:<https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2263>
- Escobar, L., Sánchez, C., & Andrade, J. (2023). El trastorno del espectro autista (tea) y los métodos. *Digital Publisher*. doi:<https://doi.org/https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2263>
- Halanoca Puma, D., Merino Dueñas, B., Quispe Grajeda, B., Quispe Fernández, G., & Contreras Rivera, R. (s.f.). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y la gestión del aprendizaje docente: en las instituciones educativas. *Revista Científica Multidisciplinar*,. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3712
- Jiménez, R., & Aguilar, C. (2021). Intervenciones educativas tempranas en estudiantes con TEA. *Revista Española de Pedagogía*.
- Mendoza Pin, S. A., Rosero Solorzano, S. A., & Montiel Arreaga, R. C. (2024). Estrategias inclusivas para la integración efectiva de estudiantes con trastornos del espectro autista tea en aulas regulares: un enfoque multidimensional en la educación ecuatoriana. *Revista Científica Multidisciplinar*. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15106
- Mitchell, D. (2020). *Lo que realmente funciona en la educación especial e inclusiva*.
- Molina, S. (2021). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Revistas Científicas de América Latina*,. doi:<http://dx.doi.org/10.3926/ic.642>
- Navarro, J., & Navarro Montaña, M. J. (2023). Retos y desafíos para la formación. doi:<https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>
- Pérez Núñez, A. (2024). Desarrollo Docente y Rezago Escolar: El caso de alumnos de quinto grado de Primaria. unidad pedagogica nacional. Obtenido de <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/184170/1/3772%20-%20UPN098LPPEAN2024.pdf>
- Quesada López, M. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. doi:<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>

- Quesada Lopez, M. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. doi:<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Reyes Chávez, R., & Prado Rodríguez, A. (2020). Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista Educación*. doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38781>
- Rodríguez Mendoza, M. K., & Sánchez Cruz, L. (2025). Estrategias metodológicas para la inclusión educativa de los niños con trastornos del espectro autista en educación inicial, Portoviejo, Ecuador. *Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*.
- Sanahuja Ribés, A., Borri Anadon, C., & de Angelis, C. (2022). Prácticas inclusivas en el contexto escolar: una mirada sobre tres experiencias internacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*. doi:<https://doi.org/10.35362/rie8914993>
- Tananta Vásquez, H., Juárez Diaz, J., & Mozombite Tenazoa, P. (2025). Trabajo colaborativo y expectativa docente en el proceso inclusivo de una región peruana. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. doi:<https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2115>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Inclusión y educación*. Paris: UNESCO.
- Veloz Segura, V. T., Veloz Segura, E. A., & Veloz Segura, J. A. (2023). Recursos digitales en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Obtenido de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-RecursosDigitalesEnElProcesoDeEnsenanzaAprendizaje-9152308.pdf>
- Zambrano Bermúdez, D. A., Zambrano Chuez, M. J., & González Romero, L. M. (2025). Estrategias pedagógicas y su incidencia en la mejora de la inclusión escolar de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista grado 1 en el nivel de básica preparatoria. *Revista de Ciencias de la Educación*. doi:<https://doi.org/10.33936/cognosis.v10i2.7234>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés