



UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA**

TEMA:

Estrategias metodológicas diferenciadas para la inclusión educativa e integración social de estudiantes con trastornos del espectro autista en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús

Autora:

ING. DAYANA LUBEXI MAYEA UBE

Tutor:

LIC. LUIS FELIPE FRÍAS SERRANO, MGS.

Milagro, 2025

Derechos de Autor

Sr. Dr.

Fabrizio Guevara Viejó

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, **Dayana Lubexi Mayea Ube**, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado de **Magíster en Educación Básica**, como aporte a la Línea de Investigación **Educación, Cultura, Tecnología en Innovación para la Sociedad** de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Declaro que la obra, objeto de la presente autorización, es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, 11 de octubre de 2025

Dayana Lubexi Mayea Ube
CC: 1205536178

Aprobación del Tutor del Trabajo de Titulación

Yo, **Luis Felipe Frías Serrano**, en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por **Dayana Lubexi Mayea Ube**, cuyo tema es **Estrategias Metodológicas Diferenciadas para la Inclusión Educativa e Integración Social de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús**, que aporta a la Línea de Investigación **Educación, Cultura, Tecnología en Innovación para la Sociedad**, previo a la obtención del Grado de Magíster en Educación Básica. Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo **APRUEBO**, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 11 de octubre de 2025

Lic. Luis Felipe Frías Serrano, MGS.
CC: 0913170577

Aprobación del Tribunal Calificador



VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO FACULTAD DE POSGRADO CERTIFICACIÓN DE LA DEFENSA

El TRIBUNAL CALIFICADOR previo a la obtención del título de **MAGISTER EN EDUCACIÓN BÁSICA**, presentado por **ING. MAYEA UBE DAYANA LUBEXI**, otorga al presente proyecto de investigación denominado "ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DIFERENCIADAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA E INTEGRACIÓN SOCIAL DE ESTUDIANTES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA UNIDAD EDUCATIVA FISCAL CORAZÓN DE JESÚS", las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACION	52.00
DEFENSA ORAL	33.83
PROMEDIO	85.83
EQUIVALENTE	Muy Bueno



Firmado electrónicamente por:
**PETITA ISABEL
SALAVARRIA MELO**
Vocal del Tribunal de Defensa

Mag Edu SALAVARRIA MELO PETITA ISABEL
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



Firmado electrónicamente por:
**VICTOR MIGUEL SUMBA
AREVALO**
Vocal del Tribunal de Defensa

Phd SUMBA AREVALO VICTOR MIGUEL
VOCAL



Firmado electrónicamente por:
**JEFERSON DARIO
CRESPO ASQUI**
Vocal del Tribunal de Defensa

CRESPO ASQUI JEFERSON DARIO
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL

Dedicatoria

Dedico este proyecto de investigación, en primer lugar, a mi amado Dios, quien ha sido mi guía, mi luz y mi fortaleza en cada momento de este camino. A mi hija, mi mayor fuente de inspiración, mi niña valiente que lucha conmigo día a día. Gracias por ser mi motor, por impulsarme a continuar, por cada sonrisa, por cada “te amo, mamá” y por darme el orgullo inmenso de ser tu madre. A mis padres, por su amor incondicional, sus sabios consejos y por ser el pilar fundamental sobre el cual he construido mi vida. A esa persona especial, gracias por tu apoyo constante, por las palabras oportunas y por motivarme a dar siempre lo mejor de mí. Tu presencia ha sido invaluable en este trayecto. A mis amigos, quienes me brindaron comprensión, ánimo y cariño en los momentos más significativos de este proceso. Su compañía me permitió mantenerme firme y avanzar con fortaleza. Con profundo amor y nostalgia, dedico también este logro a mis ángeles en el cielo. Aunque ya no estén físicamente, los llevo en mi corazón y siento su presencia en cada paso. Sé que desde donde están me acompañan, me alientan y me dan fuerzas cuando más lo necesito.

Finalmente, a mi querida universidad, a los miembros del tribunal y a mi tutor, expreso mi sincero agradecimiento por el tiempo, los conocimientos y la guía brindados durante este proceso de formación e investigación. Este logro es también fruto de su apoyo y dedicación.

ATT.

Ing. Mayea Ube Dayana

Agradecimientos

Agradezco profundamente a Dios, por ser mi guía constante y por darme la fuerza para continuar en cada paso de este camino.

A mi madre y a mi padre, por su amor incondicional, por sus sacrificios y por ser mi sostén en todo momento. A mi hija, que es mi mayor inspiración y la luz de mis días. A mis hermanos, por su apoyo silencioso, pero siempre presente. A mis amigos, por acompañarme con palabras de aliento y alegría en los momentos de mayor cansancio.

A una persona muy especial en mi vida, que, con su presencia, cariño y fe en mí, supo impulsarme cuando más lo necesitaba. Gracias por creer en mí incluso cuando yo dudaba.

Con especial amor y nostalgia, dedico este logro a mis ángeles en el cielo: mi abuelo y mi prima. Su recuerdo vive en mí y me ha acompañado en cada paso. Este logro también es suyo.

Agradezco profundamente a mi tutor de investigación, por su compromiso, orientación y enseñanzas. A los miembros del tribunal, por su tiempo, su dedicación y por valorar con respeto mi esfuerzo. Y a la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), por brindarme las herramientas y el espacio para crecer profesional y personalmente.

A todos, gracias por ser parte de este logro que no es solo mío, sino de cada uno que ha creído en mí.

Resumen

La presente investigación analiza el impacto de la aplicación de estrategias metodológicas diferenciadas en la inclusión educativa e integración social de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) nivel 1 en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús. La creciente demanda de una educación inclusiva plantea la necesidad de adaptar los procesos pedagógicos a la diversidad, garantizando la participación activa y el desarrollo integral de todos los estudiantes. El objetivo general consistió en diseñar un sistema de estrategias metodológicas diferenciadas que favorezcan tanto el rendimiento académico como la interacción social de los alumnos con TEA, contribuyendo a la equidad y a la calidad educativa.

La investigación adoptó un enfoque mixto con diseño de estudio de caso. Se aplicaron cuestionarios a docentes, entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y triangulación metodológica, lo cual permitió una visión integral del fenómeno. Los resultados revelaron una brecha significativa entre la disposición positiva de los docentes y la implementación real de estrategias inclusivas: el 85,7 % no aplica de manera sistemática metodologías diferenciadas y los estudiantes con TEA muestran escasa integración social. Sin embargo, se constató que el uso de apoyos visuales, rutinas estructuradas y actividades colaborativas incrementa su participación y sentido de pertenencia.

Se confirma que la formación docente continua, el acompañamiento del Departamento de Consejería Estudiantil y la corresponsabilidad familiar son elementos indispensables para una inclusión efectiva. La propuesta de un sistema de estrategias metodológicas diferenciadas constituye un aporte práctico para fortalecer

los procesos educativos, en concordancia con los principios de equidad, diversidad e igualdad de oportunidades.

Palabras clave: Estrategias metodológicas diferenciadas, inclusión educativa, integración social, TEA, diversidad.

Abstract

This research analyzes the impact of implementing differentiated methodological strategies on the educational inclusion and social integration of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) level 1 at Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús. The growing demand for inclusive education highlights the need to adapt pedagogical processes to diversity, ensuring active participation and integral development for all students. The general objective was to design a system of differentiated methodological strategies that foster both academic performance and social interaction of students with ASD, contributing to equity and educational quality.

The study adopted a mixed-methods approach with a case study design. Data were collected through teacher questionnaires, semi-structured interviews, non-participant observations, and methodological triangulation, which provided a comprehensive understanding of the phenomenon. Findings revealed a significant gap between teachers' positive disposition toward inclusion and the actual implementation of inclusive strategies: 85.7% do not systematically apply differentiated methodologies, and ASD students show limited social integration. Nevertheless, the use of visual supports, structured routines, and collaborative activities was observed to increase student participation and sense of belonging.

In conclusion, the study confirms that continuous teacher training, support from the School Counseling Department, and family involvement are essential elements for effective inclusion. The proposed system of differentiated methodological strategies represents a practical contribution to strengthen

educational processes in line with the principles of equity, diversity, and equal opportunities.

Keywords: Differentiated methodological strategies, educational inclusion, social integration, ASD, diversity.

Lista de Figuras

Figura 1. Capacitación docente en la inclusión educativa y metodologías diferenciadas para estudiantes con TEA.....	59
Figura 2. Uso de estrategias diferenciadas para estudiantes con TEA.....	61
Figura 3. Uso de metodologías inclusivas para la atención de estudiantes con TEA.....	62
Figura 4. Estrategias inclusivas aplicadas a estudiantes con TEA.	63
Figura 5. Recursos didácticos para estudiantes con TEA.	64
Figura 6. Apoyo de la institución para estrategia diferenciadas con estudiantes con TEA.....	65
Figura 7. Participación activa de estudiantes con TEA en clase con estrategias diferenciadas.	67
Figura 8. Interacción social de estudiantes con TEA en actividades escolares y recreativas.....	68
Figura 9. Sensibilización y formación estudiantil sobre la inclusión de compañeros con TEA.	69
Figura 10. Principales dificultades en la implementación de estrategias diferenciadas para estudiantes con TEA.....	71

Lista de Tablas

Tabla 1. Operacionalización de las variables del estudio	16
Tabla 2. Resultados de la prueba piloto para la confiabilidad del cuestionario	54
Tabla 3. Triangulación metodológica y de datos.....	77

Lista de Anexos

Anexo 1. Autorización por la directora.....	103
Anexo 2. Recopilación de información por docentes.....	105
Anexo 3. Estrategias e inclusión social de alumnos y docentes	106
Anexo 4. Cuestionario para docentes	107
Anexo 5. Guía de entrevista semiestructurada	108
Anexo 6. Guía de observación no participante	109
Anexo 7. Carta de validación de instrumento por juicio de expertos.....	110
Anexo 8. Matriz de Validación de los instrumentos por juicio de expertos.....	113

Índice de Contenidos

Introducción	1
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	3
1.1. Planteamiento del problema	3
1.2. Delimitación del problema	5
1.2.1. Línea de investigación.....	5
1.2.2. Sublínea de investigación	5
1.2.3. Delimitación Espacial	5
1.2.4. Delimitación Temporal	5
1.2.5. Delimitación del Universo	5
1.3. Situación problemática	6
1.3.1. Formulación del problema	8
1.3.2. Preguntas de sistematización de la investigación	8
1.4. Objetivos.....	8
1.4.1. Objetivo general	8
1.4.2. Objetivos específicos.....	9
1.5. Hipótesis	9
1.6. Justificación.....	9
1.7. Sistematización del problema	11
1.7.1. Contradicción teórico-práctica.....	12
1.7.2. Manifestaciones en el aula	12
1.7.3. Factores institucionales involucrados.....	12
1.8. Declaración de las variables.....	13
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	18
2.1. Antecedentes de la investigación	18
2.1.1. Antecedentes Internacionales.....	18
2.1.2. Antecedentes Locales.....	20
2.2. Marco Conceptual	22
2.3. Marco Teórico.....	25
2.3.1. Caracterización teórica del Trastorno del Espectro Autista	25
2.3.1.1. Naturaleza y manifestaciones del Trastorno del Espectro Autista	25

2.3.1.2.	Fundamentos psicopedagógicos de los niveles de autismo	26
2.3.1.3.	Inclusión de niños con autismo en escuelas regulares.....	27
2.3.2.	Fundamentos de la educación inclusiva y la neurodiversidad	28
2.3.2.1.	La educación inclusiva	28
2.3.2.2.	Equidad e igualdad de oportunidades	29
2.3.2.3.	Fundamentos éticos y filosóficos de la educación inclusiva	31
2.3.2.4.	Fundamentos pedagógicos y psicológicos de la educación inclusiva .	33
2.3.2.5.	Fundamentos sociopolíticos de la educación inclusiva	35
2.3.3.	Neurodiversidad y educación inclusiva	37
2.3.4.	Comprensión de los trastornos del espectro autista (TEA) y sus implicaciones educativas	40
2.3.5.	Estrategias metodológicas diferenciadas en contextos inclusivos.....	41
2.3.6.	Inclusión educativa e integración social de estudiantes con TEA	43
2.3.7.	Rol del docente y colaboración familia escuela en la inclusión educativa e integración social de estudiantes con trastornos del espectro autista	45
CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO		47
3.1.	Tipo y diseño de investigación	47
3.2.	Población y muestra.....	47
3.2.1.	Criterios de inclusión.....	48
3.2.2.	Criterios de exclusión	49
3.3.	Métodos técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	50
3.3.1.	Métodos teóricos	50
3.3.2.	Métodos empíricos.....	51
3.3.3.	Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	51
3.4.	Validez y confiabilidad de los instrumentos	53
3.5.	Técnicas de análisis de datos.....	55
3.6.	Organización metodológica de la investigación	55
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....		58
4.1.	Análisis descriptivo e inferencial de los resultados.....	58
4.1.1.	Resultados del cuestionario sobre la percepción de los docentes acerca de las estrategias metodológicas diferenciadas utilizadas para la inclusión educativa de estudiantes con TEA.....	59

4.1.2. Análisis de los resultados de la entrevista	72
4.1.3. Resultados de la observación no participante	74
4.2. Triangulación metodológica y de datos.....	75
4.3. Propuesta: Sistema de estrategias metodológicas diferenciadas para la Inclusión de Estudiantes con TEA Nivel 1.....	78
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	89
5.1. Discusión de Resultados.....	89
5.2. Conclusiones	92
5.3. Recomendaciones.....	95
Referencias bibliográficas	98
ANEXOS	103

Introducción

En el escenario educativo contemporáneo presenta demanda de atención prioritaria por parte de los sistemas educativos, ya que constituye uno de los pilares fundamentales para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. En este sentido, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26, reconoce el derecho de toda persona a acceder a la educación. A su vez, la Convención sobre los Derechos de los niños que refuerzan la premisa al establecer la responsabilidad de los Estados y de la comunidad educativa, al garantizar que todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones personales, sociales o cognitivas, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, desarrollo integral y participación activa en la vida escolar y social (Rodriguez & Sanchez, 2024).

En este marco, la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús, ubicada en una zona rural, constituye el escenario de la presente investigación, en donde busca comprender cómo se está llevando a cabo la inclusión de estudiantes con TEA. A pesar de los esfuerzos institucionales por garantizar una educación de calidad. Aún persisten retos significativos: prácticas pedagógicas homogéneas, limitada formación del personal docente en educación especial y escasez de recursos adaptados que respondan a las necesidades específicas de estos estudiantes. Estas condiciones no solo afectan el rendimiento académico, sino también el desarrollo emocional, la autoestima y la integración social de los estudiantes con autismo.

Las estrategias metodológicas diferenciadas se presentan como una herramienta esencial para transformar el aula en un espacio verdaderamente inclusivo, únicamente al adaptar contenidos y repensar las formas de enseñar y aprender desde una mirada flexible, comprensiva y centrada en el estudiante.

Cuando estas estrategias son correctamente implementadas por docentes capacitados y acompañadas por una cultura escolar abierta a la diversidad, se convierten en vehículos potentes para el aprendizaje significativo y la participación activa del estudiantado con TEA (Loor & Alarcon, 2021).

La presente investigación tiene como objetivo general analizar las estrategias metodológicas diferenciadas utilizadas por el personal docente para favorecer la inclusión educativa y la integración social de los estudiantes con TEA. De forma específica, se propone analizar la formación institucional del personal docente en relación con la aplicación de metodologías diferenciadas e inclusivas; identificar las estrategias actualmente utilizadas por los docentes en el aula para fomentar el aprendizaje de estudiantes con TEA y examinar cómo estas estrategias influyen en la participación e integración social de dichos estudiantes en el entorno escolar.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La inclusión educativa es un principio de los sistemas escolares contemporáneos que busca garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad en igualdad de condiciones. No obstante, diversos estudios (Booth & Ainscow, 2015; Arnáiz, 2020; UNESCO, 2020) evidencian que aún persisten brechas significativas entre los marcos normativos y su aplicación práctica, lo cual plantea un desafío permanente para los sistemas educativos.

En particular, los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) continúan enfrentando obstáculos que limitan su participación plena. Aunque existe una predisposición positiva por parte de muchos docentes hacia la inclusión, la falta de formación especializada, la insuficiencia de recursos pedagógicos adaptados y una gestión institucional débil, que impiden garantizar procesos inclusivos efectivos (Rodríguez & Sánchez, 2025; Cangá & Benites, 2025).

En la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús, ubicada en el cantón Quevedo provincia de Los Ríos, estas tensiones son particularmente visibles. Allí predominan prácticas pedagógicas homogéneas que no responden a la diversidad del alumnado, la aplicación de estrategias diferenciadas es limitada, el acompañamiento del DECE resulta insuficiente, y los estudiantes con TEA nivel 1 presentan dificultades de interacción social con sus pares.

Esta contradicción entre el discurso inclusivo y la práctica educativa genera efectos negativos en distintos planos:

- En lo académico, porque los estudiantes con TEA no alcanzan un desarrollo integral de sus aprendizajes.

- En lo personal y social, porque se ven afectados en su autoestima, su motivación y su sentido de pertenencia escolar.
- En lo institucional, porque se reproducen dinámicas de exclusión que limitan la capacidad de la escuela para transformarse en un espacio verdaderamente inclusivo.

La problemática no se reduce únicamente a la falta de recursos o capacitación, sino que responde a una visión pedagógica tradicional centrada en la homogeneidad. Esta brecha estructural, si no se atiende, puede consolidarse en la cultura institucional y profundizar la exclusión de los estudiantes con TEA.

En el plano internacional y regional, UNESCO (2020) y UNICEF (2021) han señalado que persisten prácticas pedagógicas homogéneas que obstaculizan la participación plena de niños con necesidades educativas especiales.

En el plano nacional, investigaciones recientes confirman que los docentes presentan predisposición hacia la inclusión, pero carecen de formación específica y recursos adaptados para responder a las necesidades de los estudiantes con TEA (Rodríguez & Sánchez, 2025; Cangá & Benites, 2025).

En la institución objeto de estudio, observaciones preliminares revelan limitaciones en la práctica docente, insuficiente acompañamiento del DECE y bajos niveles de interacción social de los estudiantes con TEA.

El alcance presente en esta investigación se orienta a diseñar y proponer un sistema de estrategias metodológicas diferenciadas que permitan favorecer tanto la inclusión educativa como la integración social de los estudiantes con TEA nivel 1 en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús, durante el período lectivo 2024–2025.

1.2. Delimitación del problema

La presente investigación se delimita en el campo de la educación inclusiva, centrada en el análisis de estrategias metodológicas diferenciadas aplicadas por docentes para favorecer la inclusión educativa e integración social de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 1. El estudio se desarrolla en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús, ubicada en la ciudad de Quevedo perteneciente a la provincia de los Ríos, durante el año lectivo 2024–2025.

1.2.1. Línea de investigación

Educación, Cultura, Tecnología e innovación para la Sociedad.

1.2.2. Sublínea de investigación

Calidad de la educación: básica, media, bachillerato en contextos pedagógicos y educativos diversos.

1.2.3. Delimitación Espacial

El estudio se llevará a cabo en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús, ubicada en la provincia de los Ríos del Cantón Quevedo.

1.2.4. Delimitación Temporal

Esta investigación se ejecuta en el período lectivo 2024 – 2025, permitiendo un análisis actualizado en las estrategias aplicadas y su repercusión en el proceso de inclusión educativa y social.

1.2.5. Delimitación del Universo

El estudio se conforma por docentes de la institución educativa y estudiantes con diagnóstico de TEA de la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús, en los niveles de Educación Básica y Media.

1.3. Situación problemática

La inclusión educativa de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) continúa siendo un reto importante en los sistemas educativos de América Latina y el mundo, a pesar de los marcos legales y normativos que promueven una educación equitativa y de calidad para todos. Organismos internacionales como la UNESCO (2020) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) reconocen el derecho de los estudiantes con discapacidad a participar plenamente en la vida escolar, sin discriminación y con los apoyos necesarios para su aprendizaje y desarrollo integral. Sin embargo, en la práctica, este principio de inclusión enfrenta barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales que dificultan su realización efectiva.

En el caso particular del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2021) y su reglamento establecen la obligación de garantizar procesos inclusivos y la eliminación de toda forma de exclusión o discriminación. Asimismo, el Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2023-00024-A establece directrices claras sobre las adaptaciones curriculares y metodológicas para estudiantes con necesidades educativas especiales, incluyendo los estudiantes con TEA. No obstante, diversos estudios (Guamán & Valarezo, 2022; Reyes et al., 2023) advierten que la implementación de dichas normativas aún es limitada y desigual, especialmente en el nivel de aula.

El Trastorno del Espectro Autista es una condición del neurodesarrollo que impacta la comunicación, la interacción social y la conducta. Por tanto, su abordaje en el ámbito escolar requiere de estrategias metodológicas diferenciadas, flexibles y centradas en las características individuales del estudiante. Según White et al.

(2023), las adaptaciones metodológicas efectivas -como el uso de apoyos visuales, rutinas estructuradas y trabajo individualizado- favorecen la participación activa de los estudiantes con TEA y reducen su nivel de estrés en contextos inclusivos. A su vez, estudios ecuatorianos recientes (Velasategui & Córdova, 2022; Zurita & Correa, 2023) coinciden en que muchos docentes aún no cuentan con la formación, los recursos ni el acompañamiento necesario para aplicar estas estrategias de manera adecuada.

En este contexto, en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús, se ha constatado que la inclusión de estudiantes con TEA se ve comprometida por la ausencia de una planificación metodológica diferenciada que considere sus necesidades específicas. A pesar de la existencia de una estructura de apoyo institucional, las acciones en aula no siempre responden a principios de diversidad, participación y accesibilidad. La escasa capacitación del personal docente en el manejo del espectro autista, sumado a la falta de materiales adaptados y acompañamiento técnico, limita el desarrollo integral de los estudiantes y reproduce prácticas pedagógicas uniformes que excluyen a quienes no se ajustan a los moldes tradicionales.

Esta situación reviste especial gravedad al considerar que la falta de estrategias metodológicas diferenciadas no solo afecta el rendimiento académico de los estudiantes con TEA, sino también su bienestar emocional y su integración social, aspectos fundamentales para una inclusión plena. La problemática identificada requiere ser analizada en profundidad a fin de identificar sus causas, sus manifestaciones en el contexto específico de la institución y las posibles vías de

intervención desde una perspectiva psicopedagógica y docente, alineada con las políticas de inclusión educativa del país.

1.3.1. Formulación del problema

¿Cómo influye el diseño e implementación de estrategias metodológicas diferenciadas en la inclusión educativa y la integración social de estudiantes con TEA nivel 1 en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús durante el período lectivo 2024–2025?

1.3.2. Preguntas de sistematización de la investigación

- ¿Qué formación poseen los docentes de la institución respecto a metodologías diferenciadas e inclusivas?
- ¿Qué estrategias metodológicas utilizan actualmente los docentes para atender a estudiantes con TEA?
- ¿Cómo influyen estas estrategias en la participación académica y la integración social de los estudiantes con TEA?
- ¿Qué barreras institucionales y pedagógicas limitan la implementación de dichas estrategias?
- ¿Qué estrategias metodológicas diferenciadas pueden proponerse para fortalecer la inclusión y la integración social de los estudiantes con TEA?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Diseñar estrategias metodológicas diferenciadas articuladas por la adaptación curricular, el uso de apoyos visuales, las rutinas estructuradas, las actividades colaborativas y el fortalecimiento del vínculo familia-escuela, para favorecer la

inclusión educativa y la integración social de los estudiantes con TEA nivel 1 en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús durante el período lectivo 2024–2025.

1.4.2. Objetivos específicos

- Analizar la formación institucional del personal docente en la aplicación de estrategias metodológicas diferenciadas para la inclusión educativa e integración social de los estudiantes con TEA.
- Identificar las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para favorecer el aprendizaje y la inclusión en el aula con los estudiantes con TEA.
- Examinar cómo las estrategias metodológicas aplicadas por los docentes influyen en la participación activa e integración social de los estudiantes con TEA en su proceso de formación dentro del entorno escolar.
- Proponer estrategias metodológicas diferenciadas para la inclusión educativa e integración social de estudiantes con trastornos del espectro autista.

1.5. Hipótesis

La aplicación de estrategias metodológicas diferenciadas, basadas en adaptaciones curriculares, apoyos visuales, rutinas estructuradas, actividades colaborativas y el fortalecimiento del vínculo familia–escuela, influye positivamente en la inclusión educativa y la integración social de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista nivel 1 en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús durante el período lectivo 2024–2025.

1.6. Justificación

La necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas inclusivas permite atender que no solo implica la presencia física de los estudiantes TEA en el aula, sino también a la participación activa, aprendizaje significativo y desarrollo de relaciones

sociales positivas, lo que representa un desafío para los docentes en cuanto aquellas estrategias implementadas acordes a las necesidades particulares TEA

Este estudio busca analizar qué tipo de estrategias metodológicas están siendo utilizadas por los docentes, qué recursos y materiales diferenciados ofrece la institución, y cómo se manifiestan los niveles reales de inclusión e integración social de los estudiantes con TEA. También se pretende identificar las dificultades que enfrentan los docentes al momento de aplicar estrategias, con el objetivo de proponer mejoras sostenibles, conllevando a la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús a un análisis concreto de la realidad institucional en relación con la atención educativa a estudiantes con TEA.

El tema de la presente investigación ha sido formulado con base en la necesidad de abordar un fenómeno complejo desde una perspectiva pedagógica y contextualizada. Su estructura refleja la relación entre las prácticas docentes y los resultados esperados en la escolarización de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 1. En primer lugar, el uso del término "estrategias metodológicas diferenciadas" responde a la necesidad de reconocer que no todas las metodologías son igualmente eficaces para atender la diversidad del aula. Este concepto hace alusión a aquellas estrategias que, de forma planificada y estructurada, se adaptan a las características individuales del estudiante con TEA, incluyendo su estilo de aprendizaje, nivel de comunicación y necesidades socioemocionales. No se habla simplemente de 'metodologías', sino de 'estrategias diferenciadas' porque implican un ajuste consciente del proceso de enseñanza, tal como lo exige el enfoque inclusivo promovido por la UNESCO (2020) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018).

Por otro lado, la expresión “inclusión educativa e integración social” se plantea como un proceso único e interdependiente, ya que no es posible concebir un aprendizaje significativo sin la participación social activa del estudiante. En el caso de los niños con TEA, cuya principal dificultad radica en las habilidades sociales y comunicativas, no basta con asegurar el acceso a los contenidos curriculares; es indispensable generar condiciones para su integración en las dinámicas grupales, los espacios de convivencia y el desarrollo del sentido de pertenencia. Esta dualidad teórica se convierte en una unidad práctica, cuya eficacia depende del accionar del docente, la institución y la comunidad escolar. Es igualmente importante delimitar el estudio a un espacio concreto: la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús, con el fin de contextualizar las estrategias y resultados a una realidad institucional específica. Esto permite no solo la comprensión situada del problema, sino también la posibilidad de generar propuestas viables de mejora, que respondan a las condiciones reales del entorno educativo.

1.7. Sistematización del problema

La sistematización del problema constituye una herramienta clave para comprender las relaciones internas del fenómeno investigado. En esta investigación, se analiza cómo la falta de aplicación de estrategias metodológicas diferenciadas afecta la inclusión educativa e integración social de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 1. En esta sistematización, se describen tres componentes fundamentales que conforman este problema: contradicción teórico-práctica, manifestaciones en el aula y factores institucionales involucrados.

1.7.1. Contradicción teórico-práctica

Existe un desfase entre los principios que orientan la educación inclusiva y la práctica cotidiana en el aula. Aunque la normativa internacional (como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad) y las políticas educativas nacionales promueven la atención a la diversidad mediante metodologías adaptadas, en la práctica, estas estrategias no se aplican de manera coherente ni sistemática. Esto se debe, entre otras razones, a la falta de capacitación docente, la limitada sensibilización institucional y la escasa disponibilidad de recursos pedagógicos adaptados a las características de los estudiantes con TEA. La contradicción abordada da origen al problema investigado.

1.7.2. Manifestaciones en el aula

Las consecuencias de esta contradicción se evidencian en múltiples aspectos de la vida escolar. Entre las manifestaciones más frecuentes se encuentran: la escasa participación del estudiante con TEA en actividades grupales, el predominio de prácticas expositivas y homogéneas, la ausencia de materiales visuales como pictogramas o agendas, la falta de adaptaciones curriculares y la casi nula implementación de actividades que estimulen la interacción o el juego cooperativo. Estas limitaciones afectan directamente el derecho a una educación equitativa y significativa para los estudiantes con TEA nivel 1. Las manifestaciones reveladas justifican empíricamente la investigación

1.7.3. Factores institucionales involucrados

A nivel institucional, el problema se ve reforzado por varios factores estructurales. Destacan la limitada formación docente en estrategias metodológicas diferenciadas y en atención a la diversidad, la escasez de recursos visuales,

tecnológicos y manipulativos, el débil acompañamiento del DECE, la falta de una cultura institucional de inclusión, y la ausencia de programas de sensibilización para la comunidad educativa. Estos elementos no solo dificultan la implementación de buenas prácticas inclusivas, sino que perpetúan barreras para el aprendizaje y la participación. Los factores analizados, configuran el contexto que condiciona la aplicación de estrategias diferenciadas.

1.8. Declaración de las variables

En la presente investigación se establecen las variables fundamentales que orientan el proceso de análisis y permiten la construcción de la propuesta metodológica. Su definición clara es indispensable para garantizar la coherencia interna entre los objetivos, la hipótesis y el diseño metodológico, así como para viabilizar su posterior operacionalización en dimensiones, indicadores e ítems observables.

Variable independiente: Estrategias metodológicas diferenciadas.

Esta variable hace referencia al conjunto de recursos, procedimientos y acciones pedagógicas aplicadas por los docentes para responder a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 1. Incluye tanto las adaptaciones curriculares como las estrategias visuales, cooperativas, de evaluación flexible y de autorregulación socioemocional.

Simpson et al. (2024) y White et al. (2023) señalan que el diseño de estrategias diferenciadas promueve la equidad pedagógica y permite reducir las barreras que enfrentan los estudiantes neurodivergentes en entornos inclusivos.

Variable dependiente: Inclusión educativa e integración social de estudiantes con TEA.

Se entiende como el grado de participación activa, aprendizaje significativo y desarrollo socioemocional alcanzado por los estudiantes con TEA en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús, dentro de un contexto de equidad y respeto a la diversidad. Esta variable comprende aspectos vinculados al rendimiento académico, la interacción social, la participación en actividades escolares y recreativas, y la construcción de un sentido de pertenencia en la comunidad educativa.

En consecuencia, la relación entre las variables se expresa en la hipótesis planteada: la aplicación de estrategias metodológicas diferenciadas incide de manera positiva en el proceso de inclusión educativa y la integración social de los estudiantes con TEA.

De acuerdo con la DSM-5 (APA, 2013), los estudiantes con TEA nivel 1 presentan dificultades en la reciprocidad social y patrones de comportamiento restringido, pero requieren apoyos mínimos. Por su parte, la UNESCO (2020) y la LOEI (2021) definen la inclusión educativa como un derecho que trasciende el acceso, apuntando a la participación y aprendizaje efectivo de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad.

Tabla 1. Operacionalización de las variables del estudio

Variable	Dimensión	Indicador	Método/ Técnica Instrumento
Independiente: Estrategias metodológicas diferenciadas: Conjunto de acciones pedagógicas planificadas y adaptadas por el docente que responden a las características individuales de los estudiantes, particularmente de aquellos con necesidades educativas especiales como el TEA. Estas estrategias incluyen el uso de recursos visuales, adaptaciones curriculares, actividades multisensoriales, apoyo individualizado y manejo de rutinas estructuradas, con el fin de favorecer el aprendizaje y la participación activa del estudiante en el aula.	Planificación pedagógica	Inclusión de adaptaciones curriculares en la planificación docente	Técnica: Entrevista Instrumento: Guía de entrevista Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario en escala de Likert
		Anticipación de rutinas y actividades mediante apoyos visuales	
		Uso de metodologías activas (cooperativo, rincones, proyectos)	
	Estrategias didácticas	Aplicación de recursos multisensoriales	
		Incorporación de apoyos visuales (pictogramas, esquemas, agendas)	
	Evaluación diferenciada	Aplicación de instrumentos evaluativos flexibles y visuales	
		Uso de criterios de logro individuales o adaptados	
	Formación docente	Nivel de capacitación recibida en inclusión y metodologías diferenciadas	
		Percepción de autoeficacia para trabajar con estudiantes con TEA	

Dependiente: Inclusión educativa e integración social de estudiantes con TEA: Proceso mediante el cual se garantiza la participación activa, el acceso al currículo, la interacción social positiva y el sentido de pertenencia de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista Nivel 1 en el entorno escolar regular. La inclusión educativa implica la eliminación de barreras físicas, actitudinales y metodológicas; mientras que la integración social refiere a la capacidad del estudiante para establecer relaciones, participar en actividades grupales y ser reconocido como miembro pleno de la comunidad educativa		Grado de involucramiento del estudiante en las actividades escolares	
	Participación académica	Asistencia regular y permanencia en el aula común	
	Interacción social	Participación en actividades grupales o recreativas	Técnica: Entrevista
		Capacidad para iniciar o responder a interacciones sociales básicas	Instrumento: Guía de entrevista
	Apoyo institucional	Existencia de acompañamiento del DECE o personal especializado	Técnica: Encuesta
		Sensibilización del grupo clase sobre la inclusión y la neurodiversidad	Instrumento: Cuestionario en escala de Likert
	Bienestar y percepción de inclusión	Observación de conductas de confort, seguridad y confianza	Técnica: Observación
		Opinión del docente sobre el nivel de inclusión alcanzado	Instrumento: Guía de observación no participante

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes de la investigación

En los últimos años, la inclusión educativa de estudiantes TEA ha sido objeto de estudio tanto a nivel nacional como internacional, conllevando a diversas investigaciones a demostrar que el éxito de la inclusión depende de las estrategias metodológicas diferenciadas aplicadas en el aula con el compromiso institucional del entorno educativo. Posteriormente, se llevará a cabo un análisis de cada una de las tesis seleccionadas. Es importante recalcar que estas investigaciones desempeñarán un papel fundamental en la discusión de los resultados.

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Ragonesi et al. (2021), en la Universidad de Buenos Aires, analizaron las percepciones de docentes sobre la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en instituciones privadas de nivel inicial y primario. A través de entrevistas semiestructuradas, los hallazgos evidenciaron que los niños con TEA logran adquirir aprendizajes curriculares básicos en función de sus capacidades, aunque persisten limitaciones en la inclusión social genuina. Si bien se reconoció la importancia de la formación docente continua, esta se realiza en gran medida de forma autodidacta, lo que refleja una brecha en la preparación sistemática. Dicho estudio enfatiza la necesidad de fortalecer políticas educativas y colaboración entre escuela y familia para lograr una inclusión real.

Estos resultados aportan a la presente investigación en tanto destacan dos dimensiones claves: la capacitación docente y la participación social de los estudiantes con TEA. Sin embargo, el estudio se centra en un contexto urbano privado, lo cual limita la comparación con realidades locales como la ecuatoriana,

donde las condiciones de recursos y formación docente presentan particularidades distintas.

Petersson-Bloom y Holmqvist (2022) realizaron una revisión sistemática de estudios cualitativos sobre cómo adaptar los entornos escolares para estudiantes con TEA. Hallaron una concentración en estrategias a nivel institucional y de aula, pero notaron la escasa atención a la perspectiva directa de los estudiantes. Además, identificaron la necesidad de formación docente especializada como elemento decisivo para una inclusión efectiva.

White et al. (2023) desarrollaron una revisión sobre enfoques basados en las fortalezas de los estudiantes con TEA, desde el Modelo Bioecológico del Desarrollo. En su estudio concluyeron que programas que potencian intereses y habilidades personales mejoran la socialización, el rendimiento académico y las relaciones familiares.

Dyer (2022) sostiene que la inclusión de estudiantes autistas en aulas regulares es beneficiosa, pero requiere estrategias individualizadas y adaptaciones basadas en evidencia, respetando las necesidades de cada estudiante.

Hernández et al. (2023) exploraron experiencias docentes durante la pandemia en la implementación de prácticas basadas en evidencia (EBP) en entornos remotos. Identificaron adaptaciones, desafíos y oportunidades pedagógicas en contextos digitales.

Estos antecedentes internacionales muestran la variedad y alcance necesario de las estrategias inclusivas, desde adaptaciones ambientales hasta enfoques de fortaleza individual. En este proyecto, se incorporan estos aportes al priorizar estrategias diferenciadas con enfoque visual, social y contextual a nivel de aula,

incluyendo la voz del alumno y adaptaciones concretas, lo cual constituye un aporte al vincular ese enfoque global con una práctica local específica.

2.1.2. Antecedentes Locales

Rodríguez y Sánchez (2025), En la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador, se llevó a cabo una investigación titulada "Estrategias metodológicas para la inclusión educativa de los niños con trastornos del espectro autista en educación inicial". El estudio se centró en proponer estrategias que faciliten la inclusión de niños con TEA en el nivel de Educación Inicial, abordando las dificultades que enfrentan los docentes debido a la limitada formación especializada y la escasez de recursos adaptados.

Este estudio utilizó un enfoque cualitativo descriptivo, se realizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes a 14 docentes del Centro de Educación Inicial "Augusta Ugalde Alcívar" en Portoviejo. Los resultados mostraron un alto compromiso por parte de los docentes hacia la inclusión educativa, pero también revelaron obstáculos significativos relacionados con la falta de formación especializada y recursos adecuados.

Entre las estrategias metodológicas implementadas se destacaron las actividades lúdicas, el uso de pictogramas y la aplicación de rutinas estructuradas, las cuales demostraron ser efectivas para mejorar la atención y participación de los niños con TEA en el entorno escolar. La conclusión del estudio subraya la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes, familias y profesionales del área terapéutica, así como la implementación de programas de formación continua para el profesorado y el desarrollo de recursos pedagógicos específicos que respondan a

las necesidades de los estudiantes con TEA, con el fin de lograr una educación verdaderamente inclusiva y significativa.

Los autores Cangá y Benites (2025) de la Universidad Técnica Estatal de Milagro, desarrollaron una investigación centrada en las estrategias para la educación inclusiva de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la etapa infantil. Participaron 163 docentes de diversos niveles educativos y tipos de instituciones.

Se empleó la escala SACIE-R para analizar las actitudes hacia la inclusión educativa, revelando una diversidad significativa en las percepciones y un predominio de actitudes positivas hacia la inclusión, especialmente entre docentes con mayor experiencia profesional.

Los principales resultados destacan la efectividad de estrategias inclusivas como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y metodologías específicas como ABA y TEACCH, las cuales favorecen la integración de estudiantes con TEA. Sin embargo, se identificaron barreras, como la limitada formación avanzada de los docentes, evidenciada por un bajo porcentaje con estudios de posgrado. Las conclusiones subrayan la necesidad de una formación docente continua y el desarrollo de recursos pedagógicos adaptados.

A nivel teórico, el estudio contribuye al entendimiento de cómo las estrategias inclusivas impactan en el aprendizaje de estudiantes con TEA. En la práctica, se proponen recomendaciones concretas para fortalecer la colaboración entre escuela, familia y comunidad, promoviendo entornos educativos más equitativos y accesibles. Estos hallazgos tienen implicaciones significativas para las políticas educativas y la implementación de prácticas inclusivas efectivas.

Gamboa (2023), desde la Universidad Politécnica Salesiana, analiza recursos didácticos inclusivos en educación inicial con énfasis en la participación equitativa de estudiantes con TEA.

Un estudio en Cuba (2024) propuso una estrategia metodológica mixta enfocada en inclusión de niños con TEA, donde el 80% de docentes reconoce conocimientos, pero evidencian debilidades en adaptaciones curriculares.

Estos antecedentes nacionales reflejan una preocupación creciente por la inclusión de estudiantes con TEA, destacando recursos prácticos y metodologías comprobadas. Sin embargo, ha faltado sistematización aplicada en contextos particulares como el cantón Quevedo, Los Ríos. La investigación que se presenta oferta una estructura de estrategia diferenciada enfocada en docentes, familias y entorno institucional, atendiendo esa necesidad de validación contextual.

2.2. Marco Conceptual

Educación inclusiva

La educación inclusiva es un enfoque que garantiza el acceso, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos en riesgo de exclusión. Se centra en eliminar barreras y transformar las prácticas escolares para atender a la diversidad. (UNESCO, 2020).

Trastornos del Espectro Autista (TEA)

Los TEA son condiciones del neurodesarrollo caracterizadas por dificultades en la comunicación social, patrones de comportamiento repetitivos e intereses restringidos. Se manifiestan en la infancia y presentan un espectro de variabilidad. (APA, 2022; OMS, 2023).

Estrategias metodológicas diferenciadas

Son intervenciones didácticas adaptadas a los estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Permiten modificar contenidos, procesos y productos para asegurar la participación efectiva. (Tomlinson, 2017).

Inclusión educativa e integración social

La inclusión educativa implica modificar el sistema escolar para permitir que todos los estudiantes aprendan juntos, mientras que la integración social se refiere a la incorporación del estudiante en espacios comunes, exigiendo a veces su adaptación. (Ainscow & Booth, 2015).

Neurodiversidad

La neurodiversidad es un enfoque que reconoce las diferencias neurológicas como parte de la variabilidad humana, no como patologías, fomentando la aceptación de condiciones como el TEA o el TDAH. (Singer, 2016; Armstrong, 2020).

Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)

Son obstáculos en el currículo, entorno o cultura institucional que dificultan la participación plena de los estudiantes. Se abordan desde el enfoque del Index for Inclusion. (Booth & Ainscow, 2015).

Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Las NEE son requerimientos específicos de apoyo educativo que algunos estudiantes presentan de forma temporal o permanente para acceder al currículo en igualdad de condiciones. (Echeita, 2018).

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El DUA propone un marco de planificación que incluye múltiples formas de representación, expresión y compromiso, favoreciendo la accesibilidad desde el inicio. (CAST, 2018).

Atención a la diversidad

Es el conjunto de políticas, recursos y prácticas pedagógicas destinadas a responder a las diferencias individuales de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Moriña, 2020).

Adaptaciones curriculares

Modificaciones realizadas al currículo con el fin de adecuarlo a las capacidades y necesidades de un estudiante. Pueden ser significativas o no significativas. (Arnáiz, 2019).

Competencias socioemocionales

Habilidades que permiten reconocer, expresar y regular emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Son esenciales en procesos de inclusión. (CASEL, 2022).

Clima escolar inclusivo

Entorno educativo caracterizado por el respeto, equidad, participación y cooperación, que favorece la inclusión y el bienestar de todos los estudiantes. (UNESCO, 2021).

Trabajo colaborativo entre familia y escuela

Es la alianza entre docentes, personal educativo y familias para apoyar integralmente a los estudiantes, favoreciendo la coherencia y continuidad de las intervenciones. (Epstein, 2018).

Formación docente en inclusión

Proceso de capacitación que fortalece las competencias del profesorado para planificar, evaluar y actuar desde una perspectiva inclusiva. (Santos Rego, 2020).

Evaluación diferenciada

Estrategia de evaluación que adapta procedimientos e instrumentos para valorar el progreso individual de cada estudiante, respetando su ritmo y características. (Tomlinson, 2017).

Mediación pedagógica

Interacción intencional del docente para facilitar la apropiación del conocimiento, desarrollando puentes entre el contenido y los saberes previos del estudiante. (Frida Díaz Barriga, 2016).

2.3. Marco Teórico

2.3.1. Caracterización teórica del Trastorno del Espectro Autista

2.3.1.1. Naturaleza y manifestaciones del Trastorno del Espectro Autista

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo que afecta la forma en que una persona percibe el mundo, se comunica, se comporta y se relaciona con los demás. Se manifiesta desde la infancia temprana y persiste a lo largo de la vida. No es una enfermedad, sino una configuración neurológica distinta que implica modos diversos de procesar información y de interactuar con el entorno social y sensorial (American Psychiatric Association, 2022).

El TEA se caracteriza por dos áreas principales de manifestación:

- 1) dificultades en la comunicación e interacción social, como la escasa reciprocidad emocional, dificultades para establecer relaciones sociales, contacto visual limitado y problemas para comprender normas sociales implícitas; y
- 2) patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o

actividades, como apegos intensos a rutinas, intereses inusuales, uso repetitivo del lenguaje o movimientos estereotipados. Estas manifestaciones pueden variar en intensidad y forma entre una persona y otra, lo que da sentido a la noción de “espectro”.

2.3.1.2. Fundamentos psicopedagógicos de los niveles de autismo

El DSM-5-TR (2022) clasifica el TEA en tres niveles según el grado de apoyo requerido:

Nivel 1 (requiere apoyo): el individuo presenta dificultades en iniciar interacciones sociales o responder adecuadamente, aunque puede comunicarse verbalmente. Puede mostrar rigidez en pensamiento o comportamiento.

Nivel 2 (requiere apoyo sustancial): presenta limitaciones claras en la comunicación verbal y no verbal, así como comportamientos repetitivos más marcados. Requiere mayor intervención educativa.

Nivel 3 (requiere apoyo muy sustancial): graves déficits en la comunicación social y comportamientos repetitivos intensos. La autonomía y participación requieren apoyos constantes.

Desde la perspectiva psicopedagógica, comprender los niveles de autismo es fundamental para el diseño de estrategias educativas diferenciadas que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante. El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se manifiesta en distintos grados de severidad, clasificados comúnmente en tres niveles de apoyo: leve, moderado y severo, lo cual repercute directamente en la forma en que el estudiante procesa la información, se comunica y se relaciona con su entorno (American Psychiatric Association, 2022).

El nivel 1 de autismo, conocido como 'requiere apoyo', se caracteriza por

dificultades en la reciprocidad social, rigidez cognitiva y problemas en la adaptación a cambios, sin que ello implique una afectación severa del lenguaje o la cognición.

Estos estudiantes pueden desarrollar habilidades académicas y sociales significativas si cuentan con acompañamiento estructurado, mediación visual y estrategias psicopedagógicas centradas en la autorregulación emocional (Muñoz, R., & Ríos, A., 2021).

Desde una mirada neurodiversa, se reconoce que los distintos niveles del espectro no deben concebirse como limitaciones, sino como formas distintas de experimentar el aprendizaje, por tanto, el rol del docente se centra en identificar las barreras contextuales y personales que obstaculizan la inclusión, y en implementar programas basados en fortalezas, intereses y estilos cognitivos preferentes (Jiménez, C., & Llorente, M. C., 2022).

2.3.1.3. Inclusión de niños con autismo en escuelas regulares

La inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas regulares representa un desafío y una oportunidad para transformar la cultura educativa hacia una más equitativa, comprensiva y centrada en la diversidad. Esta inclusión implica no solo la presencia física en el aula, sino también la participación activa, la interacción significativa con los pares y el acceso efectivo al currículo (UNESCO, 2021). La inclusión auténtica requiere adaptar los contextos educativos mediante ajustes curriculares, apoyos personalizados y una actitud colaborativa por parte de toda la comunidad escolar.

Estudios recientes destacan que los estudiantes con autismo, especialmente aquellos en el nivel 1 del espectro, pueden beneficiarse ampliamente del entorno inclusivo cuando reciben apoyos estructurados, como el uso de pictogramas, guías

visuales, acompañamiento psicopedagógico y planificación centrada en intereses personales (Apolo Castillo, J. E., Gavilánez Cayambe, L. V., Inagán Carvajal, F. J., & Jácome Lucero, H. A., 2023). No obstante, las barreras actitudinales y la falta de formación específica en los docentes suelen ser los principales obstáculos para una inclusión efectiva (López Melero, M., & Hernández, F., 2023).

El enfoque psicopedagógico promueve el reconocimiento de los estilos cognitivos diversos como una riqueza y no como un déficit. En este sentido, la formación del docente debe orientarse a comprender las necesidades sensoriales, comunicativas y sociales de estos estudiantes, así como a implementar metodologías activas, colaborativas y personalizadas (Jiménez, C., & Llorente, M. C., 2022). La inclusión en escuelas regulares debe ir acompañada de políticas institucionales sostenidas, equipos de apoyo interdisciplinario y un entorno que celebre las diferencias como parte de la convivencia escolar.

2.3.2. Fundamentos de la educación inclusiva y la neurodiversidad

2.3.2.1. La educación inclusiva

Pensar en educación inclusiva es pensar en la base del derecho de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad en igualdad de condiciones, valorando la diversidad como una fuente de enriquecimiento para la comunidad educativa. Este modelo rechaza toda forma de exclusión o segregación y promueve entornos que respondan a las necesidades individuales de cada estudiante.

De acuerdo con la UNESCO (2017), la educación inclusiva constituye “proceso para abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de una reducción de la exclusión en la educación” (p. 9).

Este enfoque busca eliminar barreras físicas, actitudinales y pedagógicas que impidan la participación plena de cualquier estudiante, en especial de quienes presentan necesidades educativas especiales o discapacidades.

El marco de educación inclusiva está orientado por principios como la equidad e igualdad de oportunidades, la participación plena en el currículo, la adaptación del entorno y la metodología y finalmente y no menos importante la formación docente continua pues como señalan (López Melero, M., & Hernández, F., 2023), la construcción de comunidades educativas inclusivas requiere repensar los roles del docente como mediador de diversidad.

2.3.2.2. Equidad e igualdad de oportunidades

Este principio reconoce que todos los estudiantes tienen el mismo derecho a acceder, participar y progresar en la educación. Implica ofrecer apoyos diferenciados según las necesidades individuales, garantizando que las diferencias personales (sensoriales, cognitivas, sociales, culturales, económicas, etc.) no se conviertan en barreras para el aprendizaje; “la equidad implica asegurar que los recursos se distribuyan de forma que respondan a las distintas necesidades de los estudiantes, no simplemente de manera igualitaria” (UNESCO, 2017, p. 13).

En cuanto a la participación plena en el currículo es destacable de que la inclusión no solo se trata de estar físicamente en el aula, sino de participar activamente en todas las dimensiones de la vida escolar: aprendizaje, actividades extracurriculares, relaciones sociales, etc. Este principio promueve la interacción, colaboración y sentido de pertenencia entre todos los estudiantes, es así que como plantean (Booth, T., & Ainscow, M., 2015), “la participación significativa de los estudiantes en el proceso educativo es una condición esencial para lograr inclusión”

(p. 34).

Otro principio importante es el referido a la adaptación del entorno y la metodología, a través del cual la inclusión exige transformar la enseñanza, el currículo, los materiales y el entorno físico para que sean accesibles y relevantes para todos, por tanto, este principio incluye el diseño universal de aprendizaje (DUA), el uso de recursos tecnológicos y la estrategias personalizadas, aspecto que encuentran un respaldo en las palabras de Pujolás (2012), cuando asevera que “no es el estudiante quien debe adaptarse a la escuela, sino la escuela la que debe adaptarse al estudiante” (p. 20).

En cuanto al principio de la formación docente continua se ha de destacar que, como bien postula en la UNESCO(2017), “la formación continua del profesorado es fundamental para crear culturas escolares inclusivas y sostenibles» (p. 29), desde esta visión los docentes son actores clave en la educación inclusiva, es así como el principio destaca la necesidad de involucrar al docente en procesos de formación permanente, reflexión crítica y desarrollo de competencias pedagógicas, emocionales y éticas para atender la diversidad.

La educación inclusiva representa un paradigma transformador que promueve el derecho de todos los individuos a recibir una educación de calidad, sin discriminación ni exclusión. Se trata de un enfoque que reconoce la diversidad del alumnado no como un obstáculo, sino como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su fundamento principal se sostiene en el principio de derechos humanos, según el cual todas las personas tienen derecho a una educación equitativa y sin barreras.

Este principio está consagrado en documentos internacionales como la

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006), que en su artículo 24 establece el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

2.3.2.3. Fundamentos éticos y filosóficos de la educación inclusiva

Desde una perspectiva ética y filosófica, la inclusión educativa se articula con los valores de dignidad humana, justicia, solidaridad y respeto a la diferencia. Según (Booth, T., & Ainscow, M., 2015), "la inclusión implica un compromiso ético con una escuela para todos, en la que todos los niños y niñas tienen valor y pueden contribuir al aprendizaje común" (p. 15). Esta visión desafía las lógicas segregadoras del sistema educativo tradicional, promoviendo una cultura escolar basada en la participación y la pertenencia.

La inclusión educativa, desde una perspectiva ética, se sustenta en el reconocimiento incondicional de la dignidad humana. Esta visión rechaza cualquier forma de discriminación basada en capacidades, género, etnia, condición social u origen cultural, y afirma que cada ser humano posee un valor intrínseco e igual. Así, el acto educativo no puede estar supeditado a estándares de "normalidad" o rendimiento, sino que debe orientarse a garantizar que todos los estudiantes, sin excepción, puedan participar de manera significativa en el proceso de aprendizaje. Tal como señala Nussbaum (2006), una sociedad justa es aquella que amplía las capacidades de todos, especialmente de quienes están en desventaja.

Filosóficamente, la inclusión educativa encuentra respaldo en el principio de justicia social, entendido como el compromiso de crear condiciones equitativas para que todos los estudiantes puedan aprender y desarrollarse.

La noción anterior trasciende el trato igualitario, pues implica reconocer las desigualdades estructurales y ofrecer apoyos diferenciados para compensarlas. Rawls (1971) sostenía que las instituciones justas son aquellas que benefician especialmente a los sectores más desfavorecidos, un principio que en educación se traduce en la obligación ética de construir una escuela sensible a la diversidad y capaz de adaptarse a las necesidades particulares del alumnado.

Desde la ética del cuidado y el respeto a la alteridad, la inclusión educativa promueve una pedagogía que valora las diferencias como fuente de aprendizaje mutuo. Esta perspectiva sostiene que el encuentro con el otro (el que aprende distinto, el que comunica de otra forma, el que viene de contextos diversos) es una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa.

Para Levinas (1961), el rostro del otro interpela nuestra responsabilidad ética más profunda. En el contexto escolar, esto implica adoptar una actitud abierta, empática y no paternalista frente a las diversidades, favoreciendo relaciones horizontales basadas en el reconocimiento y la reciprocidad.

La inclusión no debe entenderse como una concesión o un gesto de buena voluntad, sino como la concreción de un derecho ético-político. En este sentido, educar en la inclusión significa cuestionar las estructuras excluyentes del sistema educativo y repensar los modelos de enseñanza desde una ética de la responsabilidad colectiva.

Como plantea Santos (2009), una educación emancipadora es aquella que combate las lógicas de opresión y exclusión, promoviendo la justicia cognitiva y la legitimación de saberes diversos. La escuela inclusiva, entonces, es una institución que se reconoce en constante transformación, comprometida con la equidad y con la

construcción de un mundo más justo.

2.3.2.4. Fundamentos pedagógicos y psicológicos de la educación inclusiva

En el plano pedagógico y psicológico, la educación inclusiva se nutre de enfoques que reconocen la multiplicidad de estilos de aprendizaje y las diferencias individuales. La pedagogía diferenciada, el aprendizaje cooperativo y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) son estrategias clave que permiten adaptar la enseñanza a las necesidades del estudiantado. Como sostiene (Tomlinson, 2017), "todos los alumnos pueden aprender, y el aprendizaje es más efectivo cuando se enseña teniendo en cuenta sus diferencias individuales" (p. 8).

Desde la perspectiva pedagógica, la inclusión educativa se fundamenta en la idea de que todos los estudiantes pueden aprender, aunque no lo hagan de la misma manera ni al mismo ritmo. Esta concepción rompe con modelos tradicionales centrados en la homogeneidad y promueve una enseñanza que respete las diferencias individuales como condición para la equidad educativa.

Tal como señala Perrenoud (2008), el reto de la enseñanza inclusiva no es uniformar el aprendizaje, sino organizar situaciones pedagógicas adaptadas a las características del alumnado, atendiendo a su diversidad cognitiva, emocional, social y cultural.

La inclusión se apoya también en teorías constructivistas del aprendizaje, especialmente en el aporte de autores como Piaget y Vygotsky, quienes destacan que el conocimiento se construye activamente y en interacción con el entorno. Desde esta mirada, el rol del docente se transforma: ya no es un transmisor de contenidos, sino un facilitador del desarrollo integral.

En particular, Vygotsky (1978) introduce el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), que resalta la importancia del andamiaje y de las relaciones interpersonales para el progreso del estudiante, lo que resulta especialmente pertinente en contextos inclusivos.

Desde la psicología educativa, se reconoce que las emociones, el sentido de pertenencia y el clima del aula influyen profundamente en el aprendizaje. La inclusión requiere, por tanto, generar espacios seguros, empáticos y libres de prejuicios, donde los estudiantes se sientan valorados y aceptados. Según Carl Rogers (1983), el aprendizaje significativo ocurre cuando existe una relación educativa basada en el respeto, la autenticidad y la comprensión empática. Esta dimensión emocional es clave para el desarrollo de la autoestima, la motivación y la disposición para el aprendizaje, especialmente en estudiantes con trayectorias escolares marcadas por la exclusión.

De igual modo cobra particular importancia como fundamento psicológico de la educación inclusiva el modelo ecológico de Bronfenbrenner el cual analiza el desarrollo humano en contextos interrelacionados (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema). La inclusión educativa se entiende como una responsabilidad compartida entre familia, escuela, comunidad y políticas sociales.

Los modelos pedagógicos inclusivos se apoyan en metodologías activas, participativas y centradas en el estudiante, como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos y el diseño universal para el aprendizaje (DUA).

Las estrategias permiten ajustar los procesos de enseñanza a las características y potencialidades del grupo, evitando prácticas homogéneas que excluyen a quienes no encajan en el perfil estándar. Según (Booth, T., & Ainscow,

M., 2015), una escuela inclusiva es aquella que se esfuerza continuamente en identificar y superar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de cualquier estudiante, desde una perspectiva pedagógica ética y transformadora.

2.3.2.5. Fundamentos sociopolíticos de la educación inclusiva

El fundamento sociopolítico de la inclusión educativa se ancla en la necesidad de construir una escuela que refleje los principios de justicia social, equidad y democracia. En este sentido, la inclusión no es solo una estrategia educativa, sino una postura política que busca subvertir las estructuras de exclusión y marginación históricamente presentes en los sistemas escolares. Como afirman Slee y Allan (2001), la inclusión representa una respuesta ética y política ante las desigualdades que afectan a grupos vulnerabilizados por razones de discapacidad, pobreza, género, etnicidad o migración.

Desde una perspectiva crítica, la educación inclusiva debe asumirse como un instrumento de transformación social y no solo de adaptación escolar. Esto implica cuestionar el currículo hegemónico, los estándares uniformes de evaluación y los modelos meritocráticos que favorecen a quienes ya poseen capital cultural privilegiado. Según Apple (2013), la escuela debe convertirse en un espacio que visibilice y combata las desigualdades sociales, promoviendo una pedagogía que empodere a los sectores tradicionalmente excluidos.

El fundamento sociopolítico también enfatiza que la inclusión no puede depender únicamente de la buena voluntad de los docentes, sino que debe ser respaldada por políticas públicas consistentes, recursos suficientes y compromiso institucional. Esto exige marcos normativos claros, formación continua del personal educativo, adecuaciones curriculares y accesibilidad universal. De acuerdo con

Echeita (2020), la inclusión es un derecho que debe estar garantizado por el Estado y sustentado en decisiones colectivas que atraviesan lo político, lo pedagógico y lo ético.

Un enfoque sociopolítico de la inclusión reconoce el papel activo de la comunidad en la construcción de una escuela más participativa y democrática. Impulsar redes de colaboración entre familias, docentes, estudiantes, instituciones y organizaciones sociales fortalece la cohesión comunitaria y promueve la corresponsabilidad en los procesos educativos. Esta lógica de participación empodera a los sujetos y convierte a la escuela en un núcleo de ciudadanía activa, comprometida con el respeto y la diversidad (Fielding, 2007).

La inclusión debe ser entendida como un derecho humano exigible y no como una concesión opcional del sistema educativo. Este enfoque se alinea con los principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que exige que los Estados Parte adopten medidas efectivas para asegurar el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes. Según (Booth, T., & Ainscow, M., 2015), la inclusión educativa es una vía para democratizar el conocimiento, ampliar las oportunidades y garantizar una educación justa y de calidad para todos.

Comprender la inclusión educativa desde lo sociopolítico exige una transformación estructural del sistema educativo para eliminar las barreras que generan desigualdad. No se trata solo de ajustar prácticas dentro del aula, sino de revisar las políticas, culturas y estructuras escolares. En este sentido, Ainscow (2020) afirma que "la inclusión no es una estrategia para ayudar a ciertos alumnos, sino una reforma de fondo para hacer que el sistema educativo entero funcione

mejor para todos" (p. 4).

Investigaciones actuales como las de Armstrong (2022) y Ryan & Deci (2020) fortalecen la visión de una educación centrada en la autodeterminación, las fortalezas individuales y el bienestar psicológico de todo el estudiantado, incluyendo a quienes se identifican dentro de la neurodiversidad.

2.3.3. Neurodiversidad y educación inclusiva

Complementando lo abordado hasta aquí, el paradigma de la neurodiversidad emerge como un aporte clave para repensar la inclusión desde una perspectiva que valora las diferencias neurológicas como parte de la variabilidad humana.

El concepto de neurodiversidad plantea que condiciones como el autismo, el TDAH o la dislexia no son patologías a corregir, sino expresiones naturales del funcionamiento cerebral. Armstrong (2012) define la neurodiversidad como "una perspectiva positiva sobre las diferencias neurológicas, que sugiere que las personas con discapacidades del aprendizaje o del desarrollo simplemente exhiben formas distintas de funcionamiento cerebral" (p. 5).

En línea con el pensamiento anterior, la escuela inclusiva debe alejarse de modelos médico-clínicos centrados en el déficit, y adoptar enfoques centrados en las potencialidades, fortalezas e intereses de cada estudiante. Thomas y Loxley (2021) afirman que "la aceptación de la neurodiversidad implica transformar la cultura escolar, no solo adaptar estrategias de enseñanza, sino revisar los supuestos sobre la normalidad en el aprendizaje" (p. 88).

Históricamente, la educación especial ha estado dominada por una lógica médico-clínica que clasificaba y segregaba a los estudiantes con base en sus diagnósticos. El enfoque de la neurodiversidad cuestiona esta visión patologizante y

propone en su lugar un modelo social que pone el acento en los ajustes razonables y la eliminación de barreras. Esta perspectiva legitima la educación inclusiva al subrayar que el problema no radica en el estudiante, sino en la rigidez del sistema (Kapp, 2020).

Los avances en neurociencia han demostrado que los cerebros aprenden de formas diferentes, lo que refuerza la necesidad de planificar la enseñanza desde la diversidad. Esta evidencia sustenta el vínculo entre neurodiversidad e inclusión, ya que justifica científicamente la implementación de estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que busca responder a múltiples estilos de aprendizaje desde el inicio del proceso educativo (CAST, 2018).

El enfoque neuro diverso también propone un cambio de foco: de las limitaciones a las potencialidades. Estudiantes neurodivergentes pueden destacar en áreas como la memoria visual, el pensamiento lógico, la creatividad o la atención al detalle. Reconocer estas fortalezas permite construir prácticas pedagógicas más inclusivas, donde se valore lo que cada estudiante puede aportar, en lugar de centrar la intervención en lo que “falta” o “no encaja” (Silberman, 2016).

Para muchos estudiantes neurodivergentes, el diagnóstico no es un estigma, sino una parte constitutiva de su identidad. La educación inclusiva debe respetar y validar esta identidad como parte de la diversidad humana, generando espacios donde estos estudiantes puedan sentirse orgullosos de quiénes son. Esta visión identitaria fortalece el vínculo entre inclusión y neurodiversidad, al colocar la dignidad del estudiante en el centro de la práctica pedagógica (Robertson, 2010).

La inclusión auténtica no se mide por la simple presencia de estudiantes neurodivergentes en el aula, sino por su participación significativa y sentido de

pertenencia. Esto implica generar condiciones de aprendizaje accesibles, relaciones afectivas sólidas y estructuras escolares flexibles. En este contexto, la neurodiversidad funciona como una categoría crítica que nos ayuda a evaluar la calidad de las prácticas inclusivas más allá de los discursos (Booth, T., & Ainscow, M., 2015).

Asumir la neurodiversidad en la escuela requiere diseñar ambientes educativos accesibles, adaptativos y con múltiples formas de expresión y evaluación. Esto no solo beneficia a estudiantes neurodivergentes, sino que mejora el aprendizaje para todos, al ofrecer mayor personalización, autonomía y sentido. El DUA es un ejemplo concreto de cómo los principios de neurodiversidad se traducen en prácticas inclusivas sostenibles (Meyer, Rose & Gordon, 2014).

Muchos estudiantes neurodivergentes experimentan sufrimiento escolar debido a la incompreensión, la estigmatización o la falta de ajustes razonables. El enfoque de la neurodiversidad aporta una mirada preventiva, al anticiparse a estas barreras y construir una cultura escolar más comprensiva, empática y respetuosa con las diferencias. Esto consolida una educación inclusiva que protege el bienestar emocional y la autoestima de todo el estudiantado (Díaz Velázquez, 2021).

Para hacer efectiva la inclusión desde la neurodiversidad, es indispensable formar a los docentes en enfoques actualizados sobre el funcionamiento cerebral y la variabilidad cognitiva. La sensibilización hacia la neurodiversidad contribuye a derribar prejuicios, adaptar prácticas, y desarrollar una ética profesional centrada en la equidad. Así, se fortalece el vínculo entre teoría y práctica inclusiva en el ejercicio docente (Echeita, 2020).

El enfoque de la neurodiversidad se enlaza con los marcos de derechos

humanos que sustentan la educación inclusiva. Considerar la diferencia neurológica como una forma legítima de ser en el mundo es un acto de justicia educativa y social, en coherencia con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Así, la neurodiversidad no es solo una categoría técnica, sino un eje para repensar el sentido ético y político de la escuela.

Se puede aseverar, entonces, que la educación inclusiva y la neurodiversidad comparten un enfoque humanista, democrático y transformador que impulsa el reconocimiento de la diversidad como riqueza, y promueve un sistema educativo que responda a las necesidades de todos los estudiantes, garantizando su derecho a aprender, participar y desarrollarse plenamente en igualdad de condiciones.

2.3.4. Comprensión de los trastornos del espectro autista (TEA) y sus implicaciones educativas

Comprender los Trastornos del Espectro Autista (TEA) en el ámbito educativo implica reconocer que se trata de una condición del neurodesarrollo caracterizada por una amplia variabilidad en la comunicación, la interacción social, los intereses y los comportamientos. Los TEA no se manifiestan de forma uniforme, sino que abarcan un espectro que incluye distintas formas de procesamiento sensorial, cognitivo y emocional. Esta comprensión exige abandonar la mirada patologizante centrada en el déficit, para adoptar un enfoque centrado en la diversidad neurobiológica y en las potencialidades del estudiante.

Desde el enfoque de la neurodiversidad, el autismo es entendido como una forma más de organización neurológica, y no como una enfermedad. Armstrong (2012) sostiene que "la neurodiversidad reconoce que cada cerebro es único y valioso, y que las diferencias deben ser vistas como parte de la diversidad humana,

no como desviaciones patológicas" (p. 5). Esta perspectiva tiene profundas implicaciones para el diseño de entornos educativos, ya que plantea la necesidad de ajustar metodologías, rutinas, materiales y formas de evaluación según las características individuales.

Las implicaciones educativas del TEA incluyen la necesidad de una atención pedagógica especializada, pero integrada, que favorezca la participación plena del estudiante en el aula regular. Esto requiere de docentes sensibilizados y formados en estrategias de enseñanza estructurada, comunicación aumentativa y alterna, uso de apoyos visuales y regulación sensorial, entre otras. Thomas y Loxley (2021) destacan que "la comprensión educativa del autismo requiere cuestionar las ideas normativas de lo que es aprender y cómo se aprende, reconociendo que hay múltiples formas de ser y de conocer" (p. 92).

De este modo, comprender el TEA en el contexto educativo implica también repensar la escuela como un espacio abierto a la diferencia, capaz de reconocer las singularidades y responder con flexibilidad, empatía y creatividad. La educación inclusiva, en este sentido, es el marco que permite a los niños y niñas con TEA acceder a oportunidades equitativas de aprendizaje, evitando su marginación y promoviendo su desarrollo integral.

2.3.5. Estrategias metodológicas diferenciadas en contextos inclusivos

Las estrategias metodológicas diferenciadas se fundamentan en la necesidad de responder a la diversidad del alumnado en contextos educativos inclusivos. Esta perspectiva reconoce que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo, y por ello, es necesario diversificar las formas de enseñanza, los

recursos, los tiempos y las actividades para garantizar la participación activa y el aprendizaje significativo de todos.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una de las metodologías más relevantes en este sentido, ya que promueve múltiples formas de representación, expresión y motivación en el proceso educativo (CAST., 2018).

La diferenciación metodológica también implica la incorporación de herramientas de evaluación formativa, apoyos visuales, trabajo por proyectos, estrategias cooperativas y el uso de tecnologías accesibles. (Tomlinson, 2017) plantea que diferenciar no es crear una clase distinta para cada estudiante, sino ofrecer variedad y flexibilidad dentro de una misma planificación para atender a los distintos perfiles de aprendizaje.

En el marco de la educación inclusiva, aplicar estrategias metodológicas diferenciadas implica reconocer que no todos los estudiantes aprenden del mismo modo ni al mismo ritmo.

Por ello, el docente debe adaptar su planificación y sus prácticas de aula para atender a las particularidades cognitivas, emocionales y culturales de su grupo. Esto no significa bajar los niveles de exigencia, sino ofrecer múltiples caminos para que todos y todas puedan acceder al aprendizaje y demostrar lo que saben (Echeita, 2020).

El uso de metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos o el aula invertida favorece el trabajo colaborativo y la participación de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. En los contextos ecuatorianos, estas estrategias se han venido incorporando en escuelas que priorizan la diversidad como valor educativo. Así, se promueve no solo la

inclusión, sino también la construcción de ambientes más democráticos y respetuosos de las diferencias (Booth, T., & Ainscow, M., 2015).

Las adaptaciones curriculares no significan excluir contenidos, sino ajustar los medios, tiempos y formas para que los estudiantes con necesidades educativas específicas puedan alcanzarlos.

El uso de recursos visuales, tecnología educativa, apoyos personalizados y evaluación diferenciada permite que quienes presentan alguna condición neurodivergente o discapacidad puedan desarrollarse en igualdad de condiciones. El objetivo es garantizar el derecho a aprender de todas y todos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023).

En contextos inclusivos, estas estrategias contribuyen a eliminar barreras para el aprendizaje, fortalecen la autoestima del estudiantado y generan un ambiente en el que cada alumno o alumna se siente reconocido, valorado y apoyado en su desarrollo.

Es indispensable que estas estrategias se acompañen de un compromiso ético del docente por mejorar continuamente su práctica. La capacitación en diversidad, la reflexión sobre las propias creencias y el trabajo en equipo con otros profesionales de apoyo son claves para sostener procesos de inclusión reales y no simbólicos. Solo así se logra que el aula sea un espacio donde cada estudiante se sienta valorado, respetado y con oportunidades auténticas de aprender (UNESCO, 2020).

2.3.6. Inclusión educativa e integración social de estudiantes con TEA

La inclusión educativa de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) implica mucho más que su acceso al aula regular; requiere garantizar su

participación activa, su aprendizaje significativo y su bienestar emocional dentro de una comunidad escolar acogedora.

Desde la representación anterior, la inclusión no se limita a aspectos administrativos o normativos, sino que supone una transformación de las prácticas pedagógicas, de las culturas escolares y de las relaciones interpersonales para que cada estudiante con TEA pueda desarrollarse plenamente.

Uno de los desafíos más significativos dentro de este proceso es la integración social, entendida como la capacidad de formar parte activa de los grupos de convivencia escolar, establecer vínculos afectivos con los pares y sentirse parte del entorno.

La dimensión integración social de la inclusión no puede lograrse sin una cultura escolar abierta a la diversidad y sin la implementación de estrategias concretas que promuevan la interacción, la empatía y el respeto mutuo. Tal como indica la UNESCO (2017), la inclusión efectiva demanda cambios culturales que valoren las diferencias y generen condiciones equitativas de participación.

La investigación de Ragonesi, Bruno y Pérez Lugones (2021) sobre docentes de escuelas privadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires revela que, aunque existen avances en el plano pedagógico, persisten estigmas sociales y patrones normativos que obstaculizan la verdadera integración de los niños con TEA.

Las docentes participantes señalaron que, si bien los estudiantes con TEA pueden aprender contenidos curriculares según sus capacidades, la inclusión social continúa siendo una meta compleja, muchas veces condicionada por las actitudes de los adultos y de los compañeros.

La escuela, por tanto, debe asumir un rol proactivo en la construcción de

relaciones inclusivas, propiciando entornos donde se reconozcan y valoren las singularidades del alumnado con TEA. Esto implica implementar programas de sensibilización, metodologías cooperativas, actividades de tutoría entre pares, y un acompañamiento constante desde los equipos de orientación y apoyo.

Thomas y Loxley (2021) advierten que la inclusión no puede depender únicamente del esfuerzo individual del docente, sino que debe ser una política institucional sostenida por todos los actores de la comunidad escolar.

En resumen, la inclusión educativa y la integración social de los estudiantes con TEA constituyen procesos interdependientes que requieren compromiso ético, formación docente, trabajo colaborativo y políticas educativas coherentes. Solo así se puede avanzar hacia un modelo de escuela verdaderamente inclusiva, donde cada estudiante sea reconocido por su singularidad y apoyado en su pleno desarrollo.

2.3.7. Rol del docente y colaboración familia escuela en la inclusión educativa e integración social de estudiantes con trastornos del espectro autista

El rol del docente en contextos inclusivos resulta fundamental para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, especialmente para aquellos con Trastornos del Espectro Autista (TEA).

La responsabilidad del docente no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que se amplía hacia la creación de entornos seguros, empáticos y adaptados a la diversidad del aula. En este sentido, el docente actúa como mediador, facilitador del aprendizaje y promotor del respeto a las diferencias individuales.

Una de las claves del éxito de los procesos de inclusión reside en la formación docente. Es necesario que los profesionales cuenten con herramientas pedagógicas,

emocionales y comunicativas que les permitan implementar estrategias diferenciadas, gestionar la diversidad y colaborar eficazmente con otros actores educativos.

De acuerdo con Echeita (2020), “la formación docente en inclusión no debe ser un complemento, sino parte esencial del desarrollo profesional docente” (p. 73).

Paralelamente, la colaboración familia–escuela se configura como un pilar insustituible para el desarrollo integral de los estudiantes con TEA. Las familias son portadoras de saberes valiosos sobre sus hijos e hijas y su implicación contribuye a una intervención coherente, continua y contextualizada.

La comunicación efectiva, la confianza mutua y la corresponsabilidad son elementos indispensables para construir una verdadera alianza educativa (Arnaiz, 2020).

CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), el cual permite comprender de forma amplia y profunda la realidad educativa de los estudiantes con TEA. De acuerdo con Hernández et al. (2022), el enfoque mixto es útil cuando se busca integrar datos numéricos y narrativos para interpretar fenómenos complejos, como la inclusión educativa y social.

Desde el enfoque cuantitativo, se recopilan datos mediante cuestionarios aplicados a docentes y autoridades, lo que permite identificar la frecuencia, tipos y nivel de aplicación de estrategias metodológicas diferenciadas. El enfoque cualitativo, por su parte, ofrece una comprensión más profunda de las experiencias vividas por docentes, estudiantes y familias, a través de entrevistas y observaciones.

El diseño de investigación es no experimental, descriptivo y de estudio de caso. No se manipulan las variables, sino que se observa el fenómeno en su contexto natural, caracterizándolo e interpretándolo. El estudio de caso permite abordar con profundidad la realidad particular de la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús, brindando información contextualizada sobre las prácticas de inclusión

3.2. Población y muestra

La población estuvo conformada por los docentes, autoridades y personal de apoyo educativo que laboran en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús, así como por estudiantes con diagnóstico de TEA y sus familias. Esta comunidad educativa representa un entorno clave para el estudio de procesos inclusivos y estrategias metodológicas diferenciadas.

Aunque la muestra incluye únicamente a dos estudiantes con diagnóstico de trastorno del espectro autista, su selección responde a criterios de relevancia y accesibilidad, permitiendo observar, describir e interpretar en profundidad las prácticas inclusivas desarrolladas en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús. Tal como señala Yin (2018), el valor del estudio de caso no reside en el número de participantes, sino en la riqueza del contexto y la multiplicidad de fuentes de información.

En este sentido, los dos estudiantes son observados dentro de un entramado institucional más amplio que incluye a docentes, personal del DECE y familias, lo que permite identificar dinámicas, adaptaciones curriculares, actitudes docentes y condiciones institucionales que impactan la inclusión. Así, el estudio de caso se convierte en una estrategia metodológica robusta para triangular datos cuantitativos y cualitativos y generar aprendizajes transferibles a contextos similares.

La muestra es de tipo no probabilística intencional, seleccionada a partir de determinados criterios de inclusión y exclusión que se presentan a continuación

3.2.1. Criterios de inclusión

- Estudiantes con diagnóstico confirmado de Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 1 matriculados en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús durante el período lectivo 2024–2025.
- Docentes titulares de aula que trabajen directamente con estudiantes con TEA en los niveles de Educación Básica.
- Profesionales del DECE vinculados a la atención y acompañamiento de estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Representantes legales de los estudiantes con TEA incluidos en el estudio.

- Autoridades de la institución con responsabilidades en la gestión de políticas inclusivas.

3.2.2. Criterios de exclusión

- Estudiantes con otros diagnósticos de discapacidad o necesidades educativas especiales distintas al TEA, ya que no forman parte del objeto de estudio.
- Docentes de asignaturas que no tengan contacto directo y permanente con los estudiantes con TEA.
- Profesionales o personal externo a la institución que no participen en la atención educativa directa de los estudiantes investigados.
- Representantes legales que no autoricen la participación de sus hijos/as en la investigación.
- Autoridades o docentes que no se encuentren en funciones activas durante el período de ejecución del estudio.

Tomando en consideración estos criterios la muestra quedó conformada como se refiere a continuación:

- 2 estudiantes con diagnóstico de autismo de nivel 1
- 7 docentes de aula inclusiva
- 2 profesionales del DECE
- 2 representantes legales de estudiantes con TEA
- 1 directivo

Esta muestra permite obtener información tanto desde una perspectiva institucional como vivencial, favoreciendo la triangulación de datos.

3.3. Métodos técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para el desarrollo de esta investigación se emplean métodos teóricos, empíricos y técnicas de recolección de información, en coherencia con el enfoque mixto adoptado. La combinación de estos métodos permite una comprensión integral del fenómeno de estudio, fortaleciendo la validez y profundidad de los resultados.

3.3.1. Métodos teóricos

- **Análisis—síntesis:** Este método posibilita descomponer y reconstruir el objeto de estudio, identificando las dimensiones conceptuales de las estrategias metodológicas diferenciadas, el marco normativo de la inclusión educativa y las características del trastorno del espectro autista. Según Hernández, Fernández y Baptista (2022), este método es clave para articular el conocimiento teórico con la realidad educativa.
- **Inducción—deducción:** A partir de la observación empírica y el procesamiento de datos, se generan inferencias que luego se contrastan con referentes teóricos. Este método favorece la validación o reformulación de hipótesis conforme a los hallazgos obtenidos (Creswell & Creswell, 2023).
- **Modelación:** Utilizada para diseñar una propuesta estructurada de estrategias metodológicas diferenciadas que puedan ser implementadas en el contexto educativo. Según Miles, Huberman y Saldaña (2020), la modelación contribuye a la construcción de esquemas de intervención educativa desde una base empírica.

3.3.2. Métodos empíricos

- **Estudio de caso instrumental:** En esta investigación se emplea el método del estudio de caso instrumental, el cual permite analizar un fenómeno amplio -en este caso, las estrategias metodológicas diferenciadas para la inclusión educativa y la integración social de estudiantes con TEA- a partir del análisis profundo de un caso particular. De acuerdo con Stake (2020), el estudio de caso instrumental no se centra únicamente en el caso en sí, sino que lo utiliza como vía para comprender aspectos más generales del fenómeno de interés.

3.3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se emplearon los siguientes instrumentos, **pertinentes al proyecto de investigación:**

- **Cuestionario estructurado** dirigido a docentes, diseñado con escala tipo Likert, para valorar la frecuencia de uso y percepción sobre estrategias diferenciadas (Anexo 4).
- **Guía de entrevista semiestructurada** aplicada a docentes, autoridades y familias, con el fin de explorar experiencias, percepciones y barreras en los procesos de inclusión. Este instrumento se justifica por su flexibilidad y capacidad para recoger información contextualizada (Denzin & Lincoln, 2020). (Anexo 5).
- **Guía de observación no participante** para registrar prácticas pedagógicas, interacciones sociales y recursos adaptados en el aula. Esta técnica fortalece la validez de la investigación al proporcionar evidencia empírica del fenómeno estudiado (Anguera et al., 2020). (Anexo 6)

- **Análisis de contenido temático:** Este método cualitativo permite identificar, organizar e interpretar patrones de sentido presentes en los discursos recogidos mediante entrevistas y observaciones. Según Braun y Clarke (2021), su valor reside en ofrecer una comprensión profunda del significado que los participantes atribuyen a sus experiencias.

En esta investigación, se utiliza para categorizar temáticamente aspectos como estrategias diferenciadas, barreras institucionales y percepciones docentes, aportando evidencia clave sobre la inclusión de estudiantes con TEA.

Según Braun y Clarke (2021), el análisis temático permite una flexibilidad metodológica que lo hace compatible con diversos enfoques epistemológicos, siendo ideal para investigaciones aplicadas en contextos reales como la escuela. Es particularmente útil para sistematizar experiencias de los actores educativos y dar voz a sus significados y vivencias, lo cual es fundamental en estudios de inclusión.

En el caso de esta investigación, se justifica su uso por varias razones:

- **Profundiza la comprensión del contexto escolar:** Permite captar cómo se manifiestan, se entienden y se aplican las estrategias diferenciadas desde la perspectiva de docentes, familias y personal de apoyo, revelando tensiones, buenas prácticas y áreas de mejora.
- **Favorece la triangulación metodológica:** Al combinarse con los datos cuantitativos y la observación, el análisis temático fortalece la validez del estudio al contrastar distintos tipos de datos desde una lógica interpretativa.
- **Permite el tratamiento riguroso de datos cualitativos:** Siguiendo fases como la codificación abierta, la categorización axial y la integración de

categorías, se asegura un proceso sistemático, transparente y replicable (Nowell et al., 2017).

- **Visibiliza la experiencia de grupos minoritarios:** En investigaciones sobre inclusión, el análisis temático permite rescatar las voces de quienes muchas veces son invisibilizados en la toma de decisiones educativas, como los estudiantes con TEA o sus familias (Milton & Timimi, 2021).
- **Genera evidencia para la transformación educativa:** Al identificar temas como barreras institucionales, actitudes docentes o adaptaciones curriculares efectivas, proporciona insumos concretos para la mejora de prácticas y políticas inclusivas en el entorno escolar.

3.4. Validez y confiabilidad de los instrumentos

En este apartado se presentan los resultados del proceso de validación de los instrumentos empleados en la presente investigación, tanto cualitativos como cuantitativos, mediante *juicio de expertos* y *prueba piloto*. Esta doble estrategia permitió garantizar la *validez de contenido* y la *confiabilidad estadística* de los mismos, fortaleciendo la rigurosidad metodológica

La validez de contenido de los tres instrumentos aplicados en la investigación (cuestionario a docentes, guía de entrevista y guía de observación) fue determinada mediante el juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia, coherencia, claridad y relevancia de cada ítem y pregunta. El proceso arrojó resultados favorables, lo cual respalda que los instrumentos son adecuados para los objetivos de la investigación. El detalle de esta validación se presenta en la matriz de validación y en las cartas de aval firmadas por los expertos (Anexos 7 y 8).

En cuanto a la confiabilidad, se aplicó un análisis estadístico únicamente al *cuestionario*, dado que este fue diseñado bajo una escala Likert. El *coeficiente Alfa de Cronbach* obtenido fue de 0,82, valor que supera el umbral de 0,70 recomendado en la literatura (Nunnally & Bernstein, 1994), lo cual indica una *alta consistencia interna*. Este resultado garantiza la estabilidad del instrumento y su capacidad para medir de manera coherente los aspectos vinculados a las estrategias metodológicas diferenciadas.

De este modo, tanto la *validez de contenido* como la *confiabilidad estadística* respaldan la idoneidad de los instrumentos empleados para recoger información pertinente, coherente y útil, en función de los objetivos y del problema científico de la presente investigación.

Tabla 2. Resultados de la prueba piloto para la confiabilidad del cuestionario

Instrumento	Nº de ítems	Nº de participantes en piloto	Alfa de Cronbach	Interpretación
Cuestionario de docentes	10	8	0,82	Alta consistencia interna

Nota. El valor de Alfa de Cronbach $\geq 0,70$ se considera aceptable; el obtenido (0,82) indica una alta consistencia interna (Nunnally & Bernstein, 1994).

En el caso de la *guía de entrevista* y la *guía de observación*, al tratarse de instrumentos de carácter cualitativo, su confiabilidad no se estimó mediante estadígrafos, sino a través del *juicio de expertos* y la *triangulación metodológica*, lo que asegura la solidez de los datos obtenidos y refuerza la validez interna del estudio.

3.5. Técnicas de análisis de datos

Los datos cuantitativos obtenidos a través de cuestionarios se procesaron utilizando el software SPSS v.26, mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar), lo que permitió caracterizar las prácticas pedagógicas y percepciones sobre la inclusión. Para los datos cualitativos, se utilizó el análisis de contenido temático según Bardin (2020), codificando los discursos en categorías emergentes como: “adaptaciones curriculares”, “interacción social”, “barreras institucionales” y “estrategias exitosas”. Esta información permitió identificar patrones, necesidades y potencialidades del contexto.

Se aplicó, además una triangulación metodológica entre los datos obtenidos por encuestas, entrevistas y observaciones, lo que fortaleció la validez interna del estudio, al integrar diferentes fuentes y métodos. El cruce de los datos cuantitativos y cualitativos se realizó mediante una triangulación metodológica, lo que fortaleció la validez de los hallazgos al comparar diversas fuentes de información y perspectivas

3.6. Organización metodológica de la investigación

Para garantizar el rigor científico y la coherencia lógica del proceso investigativo, la presente investigación se organiza metodológicamente por fases, siguiendo una secuencia estructurada y articulada entre la fundamentación teórica, el trabajo empírico y el análisis e interpretación de los resultados.

Esta estructuración responde al enfoque mixto y al estudio de caso adoptado, y se sustenta en referentes metodológicos como Hernández, Fernández y Baptista (2022), Creswell & Creswell (2023), y Stake (2020).

FASE 1: DIAGNÓSTICO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

- **Objetivo:** Comprender la situación actual de las prácticas de inclusión educativa para estudiantes con TEA en la institución.
- **Actividades:**
 - Revisión documental (normativa, PEI, planificaciones institucionales).
 - Identificación de estudiantes con TEA y sus características.
 - Reuniones preliminares con autoridades y docentes.

Esta fase responde a la necesidad de contextualizar el estudio, elemento clave en los enfoques cualitativos y de caso (Yin, 2018).

FASE 2: DISEÑO METODOLÓGICO Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

- **Objetivo:** Construir, adaptar y validar los instrumentos de recolección de datos cualitativos y cuantitativos.
- **Actividades:**
 - Elaboración del cuestionario, guía de entrevista y guía de observación.
 - Juicio de expertos para validar contenido, pertinencia y claridad.
 - Ajustes de los instrumentos según recomendaciones.

Según Anguera et al. (2020), la validez de los instrumentos es un pilar metodológico esencial para asegurar la calidad de la información recolectada.

FASE 3: TRABAJO DE CAMPO

- **Objetivo:** Aplicar los instrumentos a los sujetos clave de la investigación.
- **Actividades:**
 - Aplicación del cuestionario a docentes y autoridades.
 - Realización de entrevistas a padres, docentes y personal del DECE.
 - Observaciones no participantes en el aula inclusiva.

La interacción con el campo real permite capturar la riqueza del contexto, en línea con la lógica del estudio de caso y el paradigma interpretativo (Stake, 2020).

FASE 4: PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

- **Objetivo:** Sistematizar e interpretar los datos recogidos.
- **Actividades:**
 - Análisis estadístico descriptivo de los cuestionarios mediante SPSS.
 - Codificación y categorización temática de entrevistas y observaciones con base en el análisis de contenido temático (Braun & Clarke, 2021).
 - Triangulación de resultados para fortalecer la validez interna.

El enfoque mixto exige integrar técnicas cuantitativas y cualitativas para ofrecer una comprensión global del fenómeno estudiado (Creswell & Creswell, 2023).

FASE 5: SISTEMATIZACIÓN Y FORMULACIÓN DE PROPUESTAS

- **Objetivo:** Generar una propuesta de estrategias metodológicas diferenciadas contextualizadas.
- **Actividades:**
 - Redacción del informe de resultados.
 - Formulación de propuestas fundamentadas para mejorar la inclusión de estudiantes con TEA en la institución.

Esta fase es coherente con el propósito aplicado de la investigación educativa y su impacto social (White et al., 2023).

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo expone y reflexiona sobre los hallazgos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos diseñados para esta investigación: cuestionario, entrevistas y observaciones dirigidas al personal docente de la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús.

Este capítulo tiene como propósito central confrontar los datos empíricos con los referentes teóricos y los objetivos planteados, de manera que se evidencien las prácticas actuales, las percepciones del profesorado y las condiciones institucionales relacionadas con la aplicación de estrategias metodológicas diferenciadas orientadas a la inclusión educativa e integración social de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) nivel 1.

El análisis se estructura en función de las variables e ítems que orientaron la recolección de la información, y se desarrollan interpretaciones sustentadas en los marcos teóricos y conceptuales previamente expuestos. La sistematización de los datos se presenta tanto de forma cualitativa como cuantitativa, permitiendo una visión integral y contextualizada del problema de investigación.

4.1. Análisis descriptivo e inferencial de los resultados

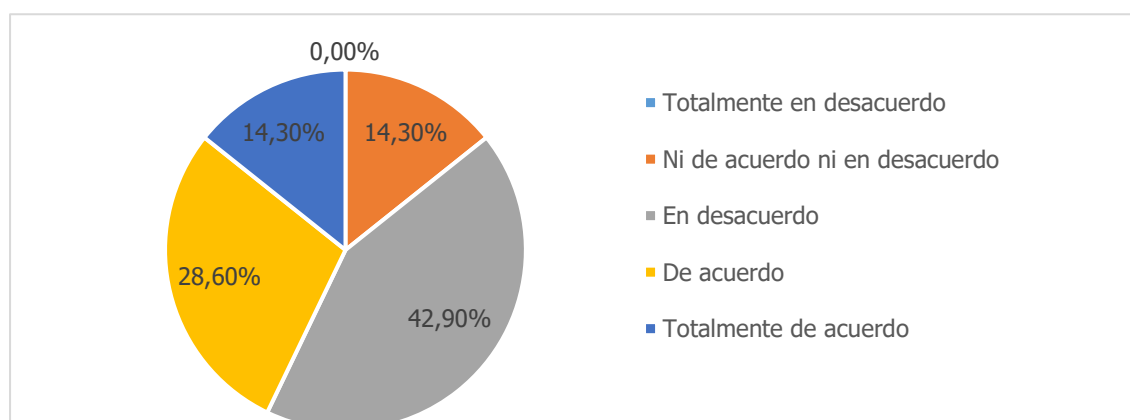
En este epígrafe se desarrollan los análisis de los datos recopilados a través de los diferentes instrumentos aplicados a los docentes participantes en el estudio. El análisis cuantitativo se basa en la aplicación de un cuestionario con escala Likert, cuyos resultados se presentan en tablas, gráficos y porcentajes que reflejan las tendencias de opinión, conocimiento y práctica de los docentes en relación con la atención a estudiantes con TEA.

4.1.1. Resultados del cuestionario sobre la percepción de los docentes acerca de las estrategias metodológicas diferenciadas utilizadas para la inclusión educativa de estudiantes con TEA

La interpretación de los resultados del cuestionario, se desarrolla considerando su correspondencia con las variables e indicadores definidos. Posteriormente, esta interpretación se complementa con el análisis de las entrevistas y observaciones, que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado desde una perspectiva cualitativa. Esta triangulación de datos permite identificar contradicciones, fortalezas y vacíos, lo que sustenta la necesidad de una propuesta de intervención orientada a optimizar la aplicación de estrategias metodológicas diferenciadas en contextos inclusivos.

Con respecto a la pregunta ¿ha recibido capacitación específica sobre inclusión educativa y metodologías diferenciadas para estudiantes con TEA?, se obtuvo el siguiente resultado:

Figura 1. *Capacitación docente en la inclusión educativa y metodologías diferenciadas para estudiantes con TEA.*



Nota: Resultado del cuestionario desarrollado por la investigadora

El 42,9 % de los docentes está en desacuerdo con haber recibido capacitación específica sobre inclusión educativa y metodologías diferenciadas para estudiantes

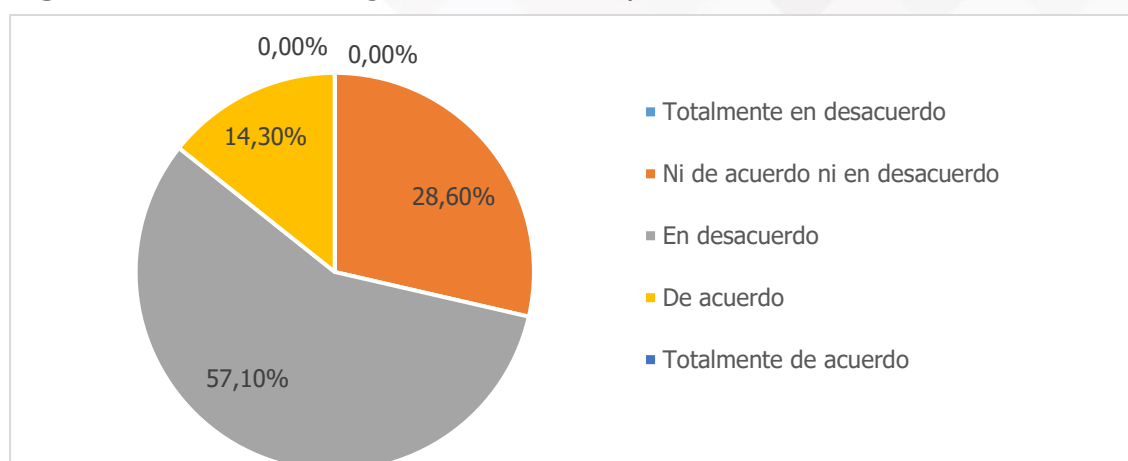
con TEA, mientras que un 14,3 % se mantiene neutral, lo que indica que el 57,2 % del profesorado no ha tenido una formación clara o suficiente en esta área. En contraste, solo un 28,6 % está de acuerdo y un 14,3 % totalmente de acuerdo, sumando apenas un 42,9 % que reconoce haber recibido algún tipo de capacitación.

Esta situación revela una importante brecha formativa que limita la aplicación efectiva de estrategias metodológicas diferenciadas, afectando los procesos de inclusión e integración social de estudiantes con TEA, y señala la urgente necesidad de fortalecer la formación docente en prácticas inclusivas.

En comparación con el ítem 2, que se presenta a continuación, se observa coherencia: la baja formación docente se traduce en una aplicación limitada de estrategias diferenciadas. En cuanto a la evolución, no se perciben avances significativos, pues la capacitación se presenta de forma aislada y sin impacto real en la práctica sistemática. La tendencia indica la necesidad urgente de implementar programas de formación continua y acompañamiento institucional. Con respecto a la hipótesis, este resultado la confirma parcialmente, ya que la falta de capacitación limita la inclusión educativa.

En cuanto a la pregunta ¿aplica usted estrategias diferenciadas en su planificación y enseñanza para atender a estudiantes con TEA?, los docentes ofrecieron las siguientes respuestas:

Figura 2. *Uso de estrategias diferenciadas para estudiantes con TEA*



Nota: Resultado del cuestionario desarrollado por la investigadora

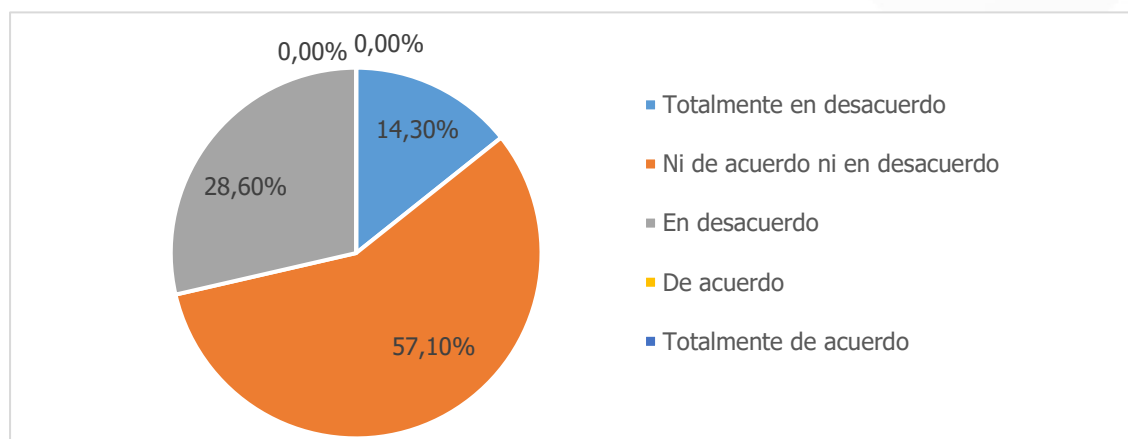
Los resultados reflejan que una mayoría significativa de docentes (57,1 %) está en desacuerdo con aplicar estrategias metodológicas diferenciadas en su planificación y enseñanza para atender a estudiantes con TEA, mientras que un 28,6 % se muestra neutral, lo que sugiere inseguridad o desconocimiento sobre el uso de estas estrategias.

Solo un 14,3 % afirma estar de acuerdo, el 85,7 % restante del profesorado no implementa activamente metodologías adaptadas, evidenciando una clara necesidad de formación y acompañamiento pedagógico para garantizar prácticas inclusivas que favorezcan la atención a la diversidad en el aula.

En comparación con el ítem 1 valorado anteriormente, se confirma que la ausencia de capacitación repercute directamente en la escasa implementación de dichas estrategias. En cuanto a la evolución, no se observan progresos en el uso de metodologías inclusivas, y la práctica docente se mantiene homogénea. La tendencia señala que, si no se fortalecen programas de formación y apoyo, se perpetuarán prácticas tradicionales que excluyen a los estudiantes con TEA. En relación con la hipótesis, este hallazgo la refuerza, pues evidencia cómo la falta de estrategias diferenciadas restringe la inclusión.

Ante pregunta que precisa ¿utiliza metodologías como aprendizaje cooperativo, trabajo por rincones, o uso de pictogramas para incluir al estudiante con TEA?, se obtuvo el siguiente resultado:

Figura 3. *Uso de metodologías inclusivas para la atención de estudiantes con TEA*



Nota: Resultado del cuestionario desarrollado por la investigadora

Indican que el 57,1 % de los docentes se mantiene neutral respecto al uso de metodologías como el aprendizaje cooperativo, el trabajo por rincones o el uso de pictogramas para incluir a estudiantes con TEA, lo que podría evidenciar falta de conocimiento o aplicación limitada de estas estrategias inclusivas. Además, un 28,6 % está en desacuerdo y un 14,3 % totalmente en desacuerdo, lo que significa que ningún docente afirma utilizarlas activamente en su práctica.

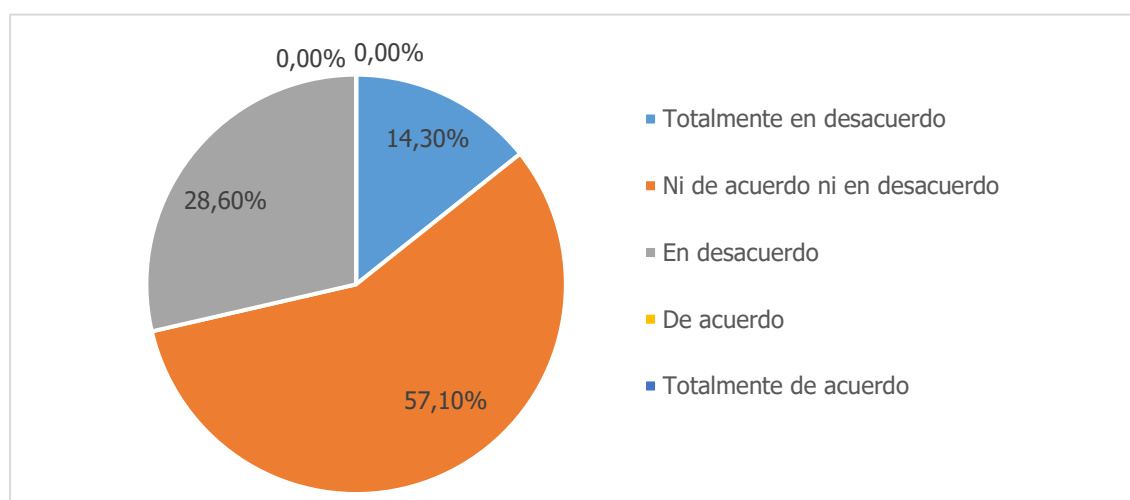
En conjunto, el 100 % del profesorado no aplica de forma consciente ni sistemática estas metodologías, lo que revela una seria limitación en el enfoque pedagógico inclusivo y subraya la necesidad urgente de formación docente en metodologías activas y adaptadas que favorezcan la inclusión efectiva de estudiantes con TEA.

Al comparar este ítem con 2, el compromiso docente resulta aún menor cuando se trata de adecuar contenidos, lo que muestra una mayor resistencia en este aspecto. La evolución refleja un retroceso, ya que incluso quienes aplican

estrategias diferenciadas no siempre adaptan el currículo. La tendencia apunta a que, sin apoyo institucional y directrices claras, las adaptaciones seguirán siendo prácticas marginales. Con respecto a la hipótesis, los resultados la confirman, pues la falta de adaptación curricular limita gravemente la inclusión.

Al responder la pregunta ¿utiliza metodologías como aprendizaje cooperativo, trabajo por rincones, o uso de pictogramas para incluir al estudiante con TEA?:

Figura 4. Estrategias inclusivas aplicadas a estudiantes con TEA.



Nota: Resultado del cuestionario desarrollado por la investigadora

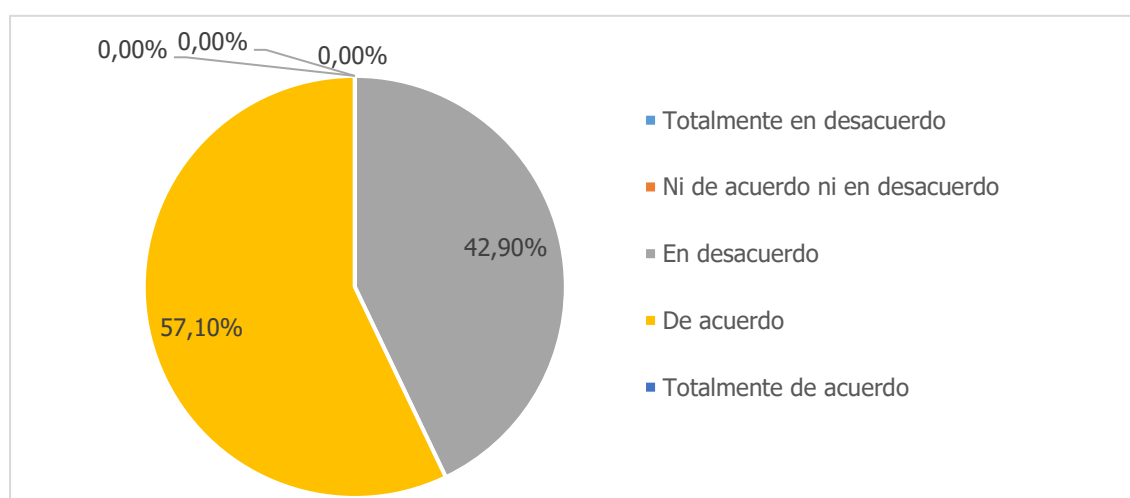
Los datos revelan que ningún docente afirma utilizar metodologías inclusivas como el aprendizaje cooperativo, el trabajo por rincones o el uso de pictogramas para atender a estudiantes con TEA, ya que el 0 % se posiciona de acuerdo o totalmente de acuerdo. Por el contrario, un 28,6 % está en desacuerdo y un 14,3 % totalmente en desacuerdo, mientras que la mayoría, un 57,1 %, se muestra neutral, lo cual puede interpretarse como desconocimiento o falta de seguridad respecto a su aplicación. Estos resultados reflejan una ausencia significativa de estrategias metodológicas adaptadas en el aula, lo que limita las oportunidades de inclusión real para los estudiantes con TEA y evidencia la necesidad urgente de formación docente

práctica y contextualizada en metodologías que respondan a la diversidad del estudiantado.

Al compararlo con el ítem 2, se observa que, aunque algunos docentes expresan disposición a aplicar estrategias, la carencia de recursos limita su implementación efectiva. En términos de evolución, este problema se mantiene sin solución en los últimos años. La tendencia indica que la situación continuará igual si no se destinan recursos específicos para la inclusión. Con relación a la hipótesis, los resultados la confirman, evidenciando que la escasez de recursos constituye un factor que obstaculiza la práctica inclusiva.

Ante la pregunta ¿Cuenta con materiales o recursos visuales, tecnológicos o manipulativos para trabajar con estudiantes con TEA?, los docentes responden:

Figura 5. *Recursos didácticos para estudiantes con TEA.*



Nota: Resultado del cuestionario desarrollado por la investigadora

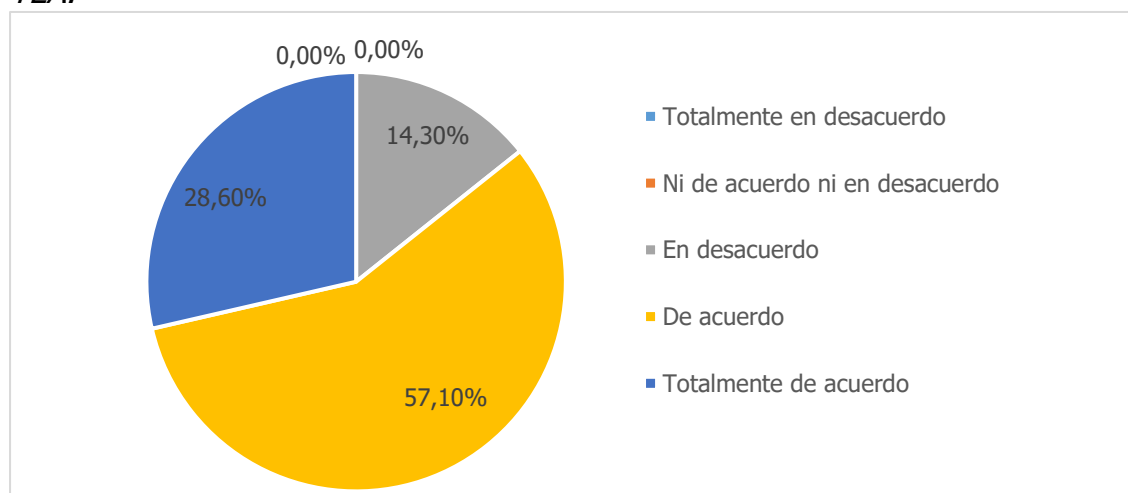
Los resultados muestran que el 57,1 % de los docentes está de acuerdo con contar con materiales o recursos visuales, tecnológicos o manipulativos para trabajar con estudiantes con TEA, mientras que el 42,9 % está en desacuerdo y ningún docente se ubica en los extremos de la escala (ni totalmente de acuerdo ni totalmente en desacuerdo), lo cual sugiere una distribución polarizada. Aunque una

mayoría relativa dispone de ciertos recursos, la falta de acceso o disponibilidad para casi la mitad del profesorado evidencia una inequidad en las condiciones materiales para implementar estrategias inclusivas, lo que puede limitar la atención efectiva a la diversidad en el aula y refleja la necesidad de garantizar equipamiento pedagógico especializado en todas las aulas que atienden a estudiantes con TEA.

Al compararlo con el ítem 2, se observa que, aunque algunos docentes expresan disposición a aplicar estrategias, la carencia de recursos limita su implementación efectiva. En términos de evolución, este problema se mantiene sin solución en los últimos años, generando barreras persistentes. La tendencia indica que la situación continuará igual si no se destinan recursos específicos para la inclusión. Con relación a la hipótesis, los resultados la confirman, evidenciando que la escasez de recursos constituye un factor que obstaculiza la práctica inclusiva.

La pregunta ¿La institución proporciona apoyo o recursos para aplicar estrategias metodológicas diferenciadas?, se respondió de este modo:

Figura 6. *Apoyo de la institución para estrategia diferenciadas con estudiantes con TEA.*



Nota: Resultado del cuestionario desarrollado por la investigadora

Los resultados reflejan que la mayoría del profesorado percibe que la institución brinda respaldo para la aplicación de estrategias metodológicas

diferenciadas, ya que el 57,1 % está de acuerdo y un 28,6 % totalmente de acuerdo, sumando un 85,7 % de respuestas positivas. Solo un 14,3 % está en desacuerdo, y no se registran opiniones neutrales ni totalmente en desacuerdo, lo que evidencia una valoración institucional mayoritariamente favorable.

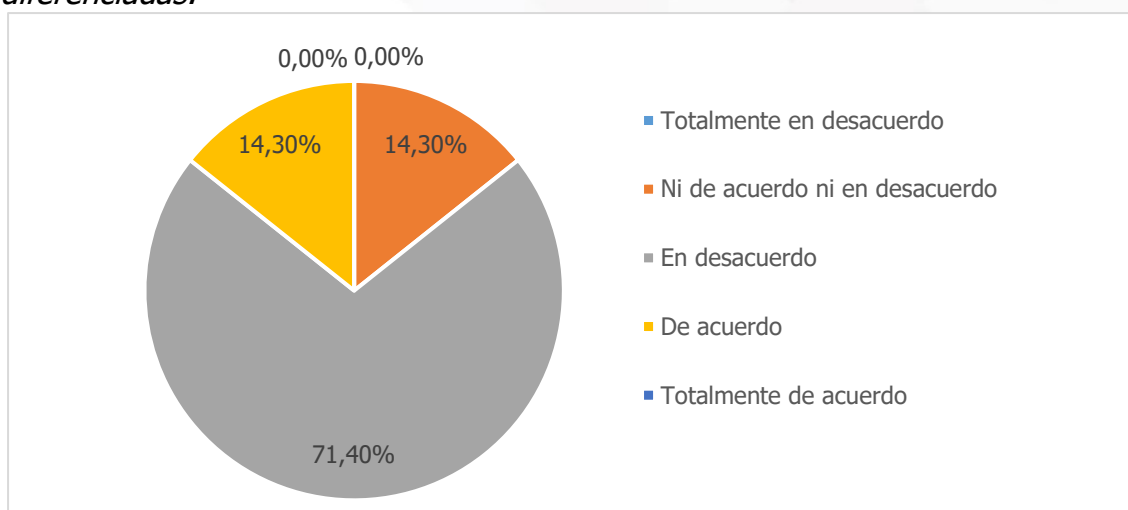
Estos datos sugieren que, aunque existen condiciones de apoyo institucional, es fundamental que este respaldo se acompañe de procesos formativos y acompañamiento pedagógico que permitan a los docentes traducir los recursos disponibles en prácticas inclusivas efectivas para estudiantes con TEA.

En comparación con el ítem 5, se observa que la percepción de falta de apoyo institucional es tan grave como la carencia de recursos. La evolución evidencia que esta situación no ha cambiado significativamente en el tiempo. La tendencia sugiere que, sin políticas claras y sostenidas, el apoyo institucional continuará siendo limitado.

En cuanto a la hipótesis, los resultados la ratifican, ya que la falta de respaldo institucional constituye un obstáculo directo para la inclusión.

Similar a lo anterior, la respuesta a la pregunta ¿participan activamente los estudiantes con TEA en las actividades de clase cuando se aplican estrategias diferenciadas?, arrojó una aproximación a la diversidad por parte del docente:

Figura 7. Participación activa de estudiantes con TEA en clase con estrategias diferenciadas.



Nota: Resultado del cuestionario desarrollado por la investigadora

El 71,4 % de los docentes está en desacuerdo con que los estudiantes con TEA participen activamente en las actividades de clase cuando se aplican estrategias diferenciadas, mientras que un 14,3 % se mantiene neutral y solo un 14,3 % está de acuerdo, sin respuestas en los extremos de "totalmente de acuerdo" o "totalmente en desacuerdo".

La tendencia anterior, refleja que, aun cuando se intentan aplicar algunas estrategias, su implementación no está logrando una inclusión efectiva en términos de participación activa, lo que podría deberse a una inadecuada adaptación metodológica, falta de seguimiento individualizado o escasa preparación docente en enfoques inclusivos.

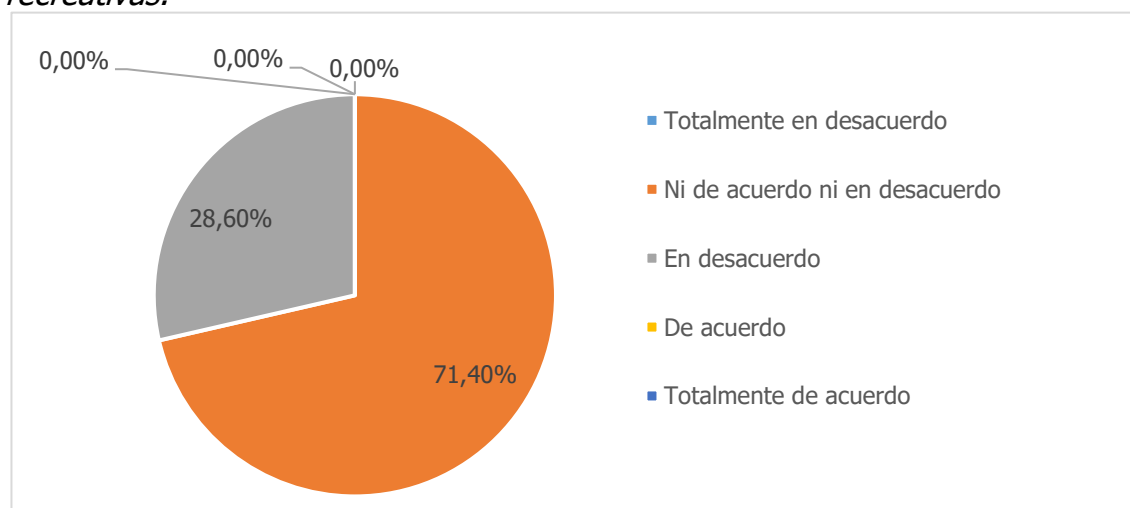
Por tanto, se evidencia la necesidad de fortalecer las competencias profesionales y el diseño de estrategias más contextualizadas, que garanticen la implicación real de los estudiantes con TEA en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En comparación con el ítem 6, la falta de apoyo institucional se refleja en la escasa participación estudiantil. En términos de evolución, no se aprecian avances

relevantes en la inclusión activa de estos estudiantes. La tendencia indica que, de no fortalecer la aplicación de estrategias, los estudiantes continuarán integrados superficialmente y no incluidos de manera real. En cuanto a la hipótesis, este resultado la corrobora, evidenciando limitaciones significativas en la inclusión social de los estudiantes con TEA.

Las evidencias aportadas por la respuesta a la pregunta ¿los estudiantes con TEA interactúan con sus compañeros en actividades escolares o recreativas?, se muestran en los resultados siguientes:

Figura 8. *Interacción social de estudiantes con TEA en actividades escolares y recreativas.*



Nota: Resultado del cuestionario desarrollado por la investigadora

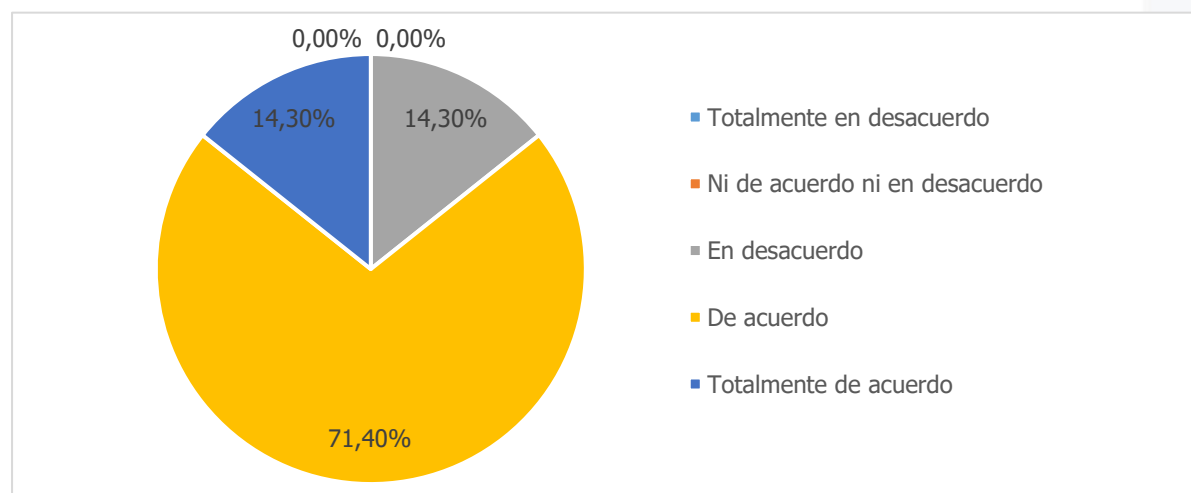
Los resultados muestran que el 71,4 % de los docentes se mantiene neutral respecto a si los estudiantes con TEA interactúan con sus compañeros en actividades escolares o recreativas, mientras que el 28,6 % está en desacuerdo, y ningún docente manifiesta estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Esta distribución sugiere una interacción social limitada de los estudiantes con TEA en el contexto escolar, posiblemente por la ausencia de estrategias específicas para fomentar la convivencia e integración social.

La alta neutralidad podría reflejar también incertidumbre o falta de observación sistemática del comportamiento social de estos estudiantes, lo que evidencia la necesidad urgente de promover entornos colaborativos, sensibilizar al grupo de clase y desarrollar actividades que fortalezcan la inclusión social real dentro y fuera del aula.

Al comparar este resultado con el ítem 7, se confirma que la escasa participación activa en clase repercute en la interacción fuera de ella. En cuanto a la evolución, no se observan cambios significativos que evidencien mejoras en la integración social. La tendencia apunta a que, sin estrategias claras, los estudiantes seguirán enfrentando barreras para interactuar con sus pares. En relación con la hipótesis, este resultado la confirma, puesto que la falta de interacción limita la inclusión plena de los estudiantes con TEA.

Por otro lado, responder a ¿existe sensibilización o formación para el resto de estudiantes sobre la inclusión de compañeros con TEA?, muestra la percepción de los docentes al respecto:

Figura 9. *Sensibilización y formación estudiantil sobre la inclusión de compañeros con TEA.*



Nota: Resultado del cuestionario desarrollado por la investigadora

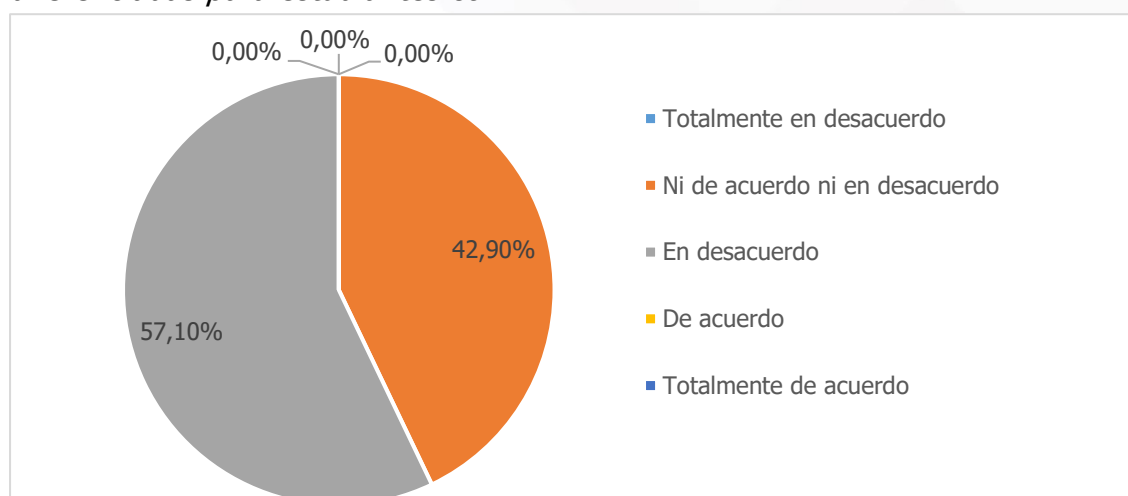
El 71,4 % de los docentes está de acuerdo y un 14,3 % totalmente de acuerdo con que existe sensibilización o formación para el resto de estudiantes sobre la inclusión de compañeros con TEA, lo que representa un 85,7 % de percepción positiva. Solo un 14,3 % está en desacuerdo y no se registran respuestas neutrales ni totalmente en desacuerdo, lo cual indica que, en términos generales, la institución promueve acciones de concienciación entre los estudiantes. Este panorama es alentador, ya que la formación del grupo de clase es clave para generar una cultura de respeto, empatía y apoyo mutuo, favoreciendo la integración social y el bienestar emocional de los estudiantes con TEA.

No obstante, estos esfuerzos deben ir acompañados de una implementación coherente de estrategias metodológicas inclusivas para lograr una inclusión efectiva en todas sus dimensiones.

En la comparación con el ítem 8, se observa que la falta de interacción se relaciona con la ausencia de procesos de sensibilización entre los estudiantes. En términos de evolución, no se perciben cambios significativos en la promoción de prácticas inclusivas entre pares. La tendencia apunta a que, de no incorporarse programas de sensibilización estudiantil, continuará la exclusión social. En cuanto a la hipótesis, este ítem la confirma, al mostrar que la falta de sensibilización estudiantil constituye una limitación adicional para la inclusión.

Las principales dificultades de los docentes para implementar estrategias diferenciadas se reflejan al dar respuesta a la pregunta ¿cuáles son las principales dificultades que enfrenta al implementar estrategias diferenciadas (tiempo, recursos, formación) ?, la información se muestra a continuación:

Figura 10. Principales dificultades en la implementación de estrategias diferenciadas para estudiantes con TEA.



Nota: Resultado del cuestionario desarrollado por la investigadora

Los resultados indican que el 57,1 % de los docentes está en desacuerdo con que enfrenta dificultades como falta de tiempo, recursos o formación al implementar estrategias diferenciadas, mientras que un 42,9 % se mantiene neutral y ningún docente expresó estar de acuerdo ni totalmente de acuerdo. Esta percepción sugiere que, desde el punto de vista del profesorado, las barreras externas no representan una limitación directa o evidente, aunque el alto porcentaje de neutralidad podría reflejar una falta de reflexión crítica o escasa experiencia en la implementación real de dichas estrategias.

A pesar de la aparente ausencia de obstáculos, los datos anteriores sobre baja aplicación de metodologías diferenciadas evidencian una desconexión entre la percepción docente y la práctica educativa inclusiva, lo que apunta a la necesidad de fortalecer la conciencia pedagógica y la formación específica para promover una inclusión efectiva y contextualizada de los estudiantes con TEA.

En comparación con los ítems anteriores (del 1 al 9), este ítem sintetiza los obstáculos más recurrentes que limitan la inclusión. En términos de evolución, se

advierte que estas dificultades han persistido en el tiempo sin resolverse. La tendencia indica que, de no abordarse de manera integral, las barreras seguirán reproduciéndose en la práctica educativa. En relación con la hipótesis, los resultados la confirman plenamente, ya que la presencia de múltiples dificultades demuestra cómo estas limitan la aplicación de estrategias inclusivas y restringen la integración social de los estudiantes con TEA.

4.1.2. Análisis de los resultados de la entrevista

Las entrevistas realizadas a cuatro informantes clave (dos docentes de aula y dos profesionales del DECE permitieron explorar de manera más profunda las percepciones, experiencias y desafíos cotidianos relacionados con la atención a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 1 en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús.

Uno de los aspectos más relevantes que emergen de los testimonios es la disposición positiva de los docentes hacia la inclusión, pese a las limitaciones estructurales. Una de las entrevistadas expresó: “Yo quiero apoyar a los niños con autismo, pero muchas veces no sé cómo hacerlo bien; no me siento preparada para ciertas situaciones”. Esta afirmación pone en evidencia una voluntad de inclusión que no siempre se acompaña de las herramientas necesarias.

Asimismo, algunos docentes mencionaron el uso esporádico de recursos visuales y técnicas diferenciadas, como pictogramas o trabajo por rincones, aunque admiten que no se aplican de manera sistemática ni planificada. Como refirió un docente de segundo año: “A veces uso carteles con imágenes, pero no tengo una guía clara ni sé si lo estoy haciendo bien”. Esta situación refleja una aplicación intuitiva más que metodológicamente fundamentada.

En cuanto a la participación familiar, los entrevistados coincidieron en que las familias muestran interés, pero sólo acuden cuando se las convoca. Esto revela una débil cultura de corresponsabilidad. Una de las profesionales del DECE apuntó: “La familia responde cuando hay un problema, pero no hemos logrado aún mantener una comunicación constante para trabajar en conjunto”.

Respecto a las barreras institucionales, la carga horaria excesiva, la cantidad de estudiantes por aula y la escasa formación técnica fueron los obstáculos más mencionados. Un docente comentó con franqueza: “Tengo más de 30 alumnos en el aula, y no siempre puedo prestar atención al niño con TEA como debería”. Esta situación limita las posibilidades de aplicar adecuaciones individuales y realizar un acompañamiento cercano.

Finalmente, todos los entrevistados coincidieron en que es urgente implementar medidas de apoyo institucional, como capacitaciones continuas, el diseño de materiales visuales adecuados, y sobre todo, un acompañamiento técnico dentro del aula. Una sugerencia recurrente fue la necesidad de fortalecer la intervención del DECE de forma práctica: “Sería muy útil que nos acompañen en clases, aunque sea una vez por semana, para orientarnos directamente con los casos”, indicó otra docente entrevistada.

En conjunto, los resultados de estas entrevistas permiten visibilizar una serie de contradicciones entre el compromiso ético y la capacidad operativa, lo cual justifica y orienta la formulación de una propuesta metodológica que potencie las prácticas inclusivas desde una mirada sistémica, colaborativa y técnicamente respaldada. En general Las contradicciones entre el compromiso ético y la capacidad operativa identificadas en el análisis de las entrevistas radican en la tensión

existente entre la disposición subjetiva de los docentes para incluir a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y las limitaciones estructurales, técnicas y organizativas del contexto escolar. Estas contradicciones pueden precisarse de la siguiente manera:

4.1.3. Resultados de la observación no participante

La observación no participante se realizó en cuatro sesiones de clases, en distintos cursos donde se encuentran integrados los 2 estudiantes con diagnóstico de TEA nivel 1.

Esta técnica permitió registrar de manera directa las prácticas pedagógicas, la interacción social y la dinámica institucional sin interferencia del observador. Los resultados revelan elementos críticos para el análisis de las estrategias metodológicas diferenciadas:

Presencia limitada de adaptaciones metodológicas

Durante las observaciones se constató que, aunque los docentes mantenían una actitud cordial y de acogida hacia los estudiantes con TEA, no se aplicaban estrategias diferenciadas visibles. Las clases seguían una estructura tradicional centrada en la exposición verbal y la copia en cuaderno, lo cual limitaba la participación los estudiantes con TEA, quien tendía a distraerse o a permanecer inactivo en varias etapas de la clase.

Interacciones esporádicas entre docente y los estudiantes con TEA

Las intervenciones del docente con los 2 estudiantes con TEA de la muestra fueron mínimas y mayoritariamente correctivas o de orientación puntual. No se observaron momentos planificados de retroalimentación o andamiaje adaptado. El acompañamiento era reactivo, no preventivo ni estructurado.

Participación social del estudiante: aislamiento parcial

Los estudiantes con TEA mostraron escasa participación en actividades grupales. En dos de las clases observadas se colocó en las filas traseras del aula, sin que se promoviera activamente su integración. Algunos compañeros lo invitaron ocasionalmente a actividades, pero no hubo mediación docente para fomentar la interacción inclusiva.

Ausencia de materiales visuales o recursos de apoyo diferenciados

No se emplearon apoyos visuales, pictogramas, horarios estructurados ni sistemas alternativos de comunicación durante las clases observadas. La exposición oral era la vía predominante, lo que representa una barrera para estudiantes con dificultades en la comunicación social y el procesamiento verbal.

Inexistencia de estrategias de autorregulación emocional

En momentos de desregulación (inquietud, dispersión o expresiones emocionales elevadas), no se aplicaron estrategias de contención o herramientas de apoyo emocional. El docente mantuvo una actitud tolerante, pero sin aplicar metodologías específicas para la autorregulación.

Invisibilidad del DECE en el aula

En ninguna de las sesiones observadas se registró presencia o apoyo de profesionales del DECE, a pesar de que se trata de un aula con necesidades específicas. Esto refuerza la percepción de que el acompañamiento técnico no está sistematizado ni integrado en la práctica docente diaria.

4.2. Triangulación metodológica y de datos

La triangulación metodológica y de datos aplicada en esta investigación tiene como finalidad aumentar la validez interna y enriquecer la comprensión del

fenómeno estudiado: la aplicación de estrategias metodológicas diferenciadas para la inclusión educativa e integración social de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) nivel 1 en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús. Esta estrategia permite “analizar un fenómeno desde diferentes ángulos y perspectivas, lo que contribuye a una comprensión más holística y confiable de la realidad investigada” (Flick, 2018, p. 267).

La integración de diversos métodos e instrumentos en esta investigación no solo responde a una estrategia técnica para validar resultados, sino que refleja una postura epistemológica coherente con la complejidad del fenómeno educativo. La triangulación permitió identificar convergencias y divergencias entre lo que los docentes declaran (cuestionario), lo que reflexionan (entrevista) y lo que efectivamente realizan en el aula (observación).

Esta multiplicidad de perspectivas resulta esencial cuando se aborda la inclusión educativa de estudiantes con TEA, un proceso que involucra dimensiones pedagógicas, emocionales, comunicativas y organizativas. Así, el análisis comparado de los datos permite no solo diagnosticar, sino también fundamentar con mayor profundidad una propuesta de mejora pedagógica contextualizada.

Se emplearon tres instrumentos de recolección de información: cuestionario con escala Likert aplicado a docentes, entrevista semiestructurada a informantes clave (docentes y personal del DECE) y guía de observación no participante en aulas inclusivas. Esta estrategia de triangulación permitió comparar, contrastar y complementar los datos desde diferentes enfoques, aportando una visión integral y crítica sobre las prácticas inclusivas reales y percibidas.

La triangulación revela coincidencias significativas entre la percepción docente, los relatos de los informantes clave y las evidencias observadas en el aula. En todos los instrumentos se confirma la existencia de una voluntad inclusiva no acompañada de las condiciones metodológicas, técnicas e institucionales necesarias.

Las prácticas observadas confirman las debilidades señaladas en las entrevistas y cuestionarios, reforzando así la necesidad de una intervención pedagógica estructurada, con base en estrategias metodológicas diferenciadas y sostenidas por una política de inclusión activa.

Tabla 3. *Triangulación metodológica y de datos*

Dimensión abordada	Cuestionario	Entrevista	Observación
Uso de estrategias diferenciadas	Moderado uso de estrategias (promedios entre 3.0 y 4.0).	Aplicación ocasional de pictogramas y trabajo por rincones sin sistematización.	No se observaron adaptaciones metodológicas visibles en clase.
Formación docente	Solo 33% se siente capacitado para adaptar contenidos.	Los docentes reconocen falta de formación y solicitan capacitación continua.	Actuación improvisada, sin evidencia de planificación inclusiva.
Recursos disponibles	67% señala falta de recursos adecuados.	Se menciona necesidad de guías visuales y apoyos concretos.	No se observaron materiales visuales ni sistemas alternativos de comunicación.
Participación social del estudiante	Docentes perciben participación limitada de estudiantes con TEA.	Aislamiento parcial, falta de mediación para interacción grupal.	El estudiante se mantuvo apartado en clases, sin inclusión activa en actividades grupales.
Acompañamiento institucional	75% afirma que el apoyo del DECE es insuficiente.	Se sugiere presencia activa del DECE en aula.	No se registró intervención del DECE en ninguna clase observada.
Relación escuela-familia	Comunicación con familias no es continua.	Familias participan solo cuando son convocadas.	No se evidenció integración del contexto familiar en la planificación pedagógica.

Nota: Integración de información reportada por cada método

4.3. Propuesta: Sistema de estrategias metodológicas diferenciadas para la Inclusión de Estudiantes con TEA Nivel 1

Introducción

La presente propuesta recoge un sistema de estrategias metodológicas diferenciadas diseñadas para responder a las necesidades educativas y sociales de dos estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) nivel 1 en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús. Partiendo del enfoque de inclusión educativa y atención a la diversidad, esta propuesta tiene como objetivo proporcionar herramientas prácticas y accesibles al docente para favorecer la participación activa, la integración social y el desarrollo emocional de estos estudiantes.

Estas estrategias no se conciben como intervenciones aisladas, sino como un conjunto organizado y coherente que responde a las características singulares de dos estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) Nivel 1 en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús

Considerando que el profesional encargado de implementar estas acciones no cuenta con formación específica en estrategias inclusivas, las recomendaciones que se presentan a continuación están detalladamente explicadas y adaptadas a su realidad pedagógica.

Estas estrategias no se conciben como intervenciones aisladas, sino como un conjunto organizado y coherente que responde a las características singulares de dos estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) Nivel 1 en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús.

Propósito

El propósito de este sistema de estrategias es promover la inclusión educativa e integración social de los estudiantes con TEA mediante acciones contextualizadas, sostenidas y evaluables, que favorezcan su autonomía, participación significativa y bienestar emocional en el aula.

Este enfoque sistémico se fundamenta en la necesidad de generar una cultura escolar inclusiva que no solo modifique métodos, sino también relaciones, estructuras y ambientes de aprendizaje.

Requisitos Metodológicos:

Para su implementación efectiva, se requiere cumplir con ciertos requisitos metodológicos:

- a) Planificación curricular flexible y adaptativa;
- b) Coordinación permanente entre docentes, DECE y familia;
- c) Aplicación de instrumentos de observación continua y sistemática;
- d) Retroalimentación constante con base en el progreso individual de los estudiantes.

Competencias clave del docente

El docente que instrumente este sistema debe contar con competencias clave como:

- Sensibilidad a la diversidad,
- Conocimiento de metodologías activas e inclusivas,
- Capacidad de mediación pedagógica,
- Manejo de recursos visuales y tecnológicos,
- Habilidades de comunicación empática y escucha activa.

Además, debe poseer una disposición permanente a la autorreflexión, el trabajo colaborativo y el diseño de ambientes emocionalmente seguros y estimulantes.

El sistema de estrategia que se presenta ha sido diseñado de manera singularizada para favorecer la inclusión educativa e integración social de los dos estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) Nivel 1 que cursan sus estudios en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús.

Las estrategias han sido desarrolladas con base en sus características individuales, con un enfoque centrado en sus potencialidades, necesidades de apoyo y contexto escolar, buscando la máxima participación e interacción dentro del aula y los espacios sociales.

Caso: Estudiante 1: D. A. P. G. (7 años)

D. A. P. G. es un niño de 7 años, cursa segundo año de Educación General Básica en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús. Desde sus primeros años escolares, sus docentes y cuidadores han manifestado preocupación por ciertas conductas que dificultan su vinculación con el entorno educativo y social. Emanuel no mantiene contacto visual al interactuar con otros y evita de forma sistemática cualquier tipo de intercambio espontáneo con sus compañeros o adultos, lo que genera cierto aislamiento y malinterpretación de su actitud por parte de su entorno.

Psicopedagógicamente, D. A. presenta dificultades significativas en la interacción social. Su comunicación es literal, concreta y limitada en contenido emocional. No comprende con facilidad el sentido figurado del lenguaje ni las instrucciones implícitas; por el contrario, requiere que todo sea explicado de manera precisa, secuencial y con significados literales. Esta necesidad de traducción explícita

de lo simbólico repercute en la dinámica del aula, donde los tiempos y formas de comunicación suelen estar mediados por contextos implícitos que D. A. no logra interpretar sin acompañamiento.

Una de las características que más impacta en su desarrollo emocional y en la convivencia escolar es su dificultad para identificar y expresar emociones, tanto propias como ajenas. Ante situaciones que despiertan alegría, enfado o frustración, Emanuel no exterioriza sus estados emocionales de manera convencional, lo que puede ser confundido por indiferencia. Del mismo modo, cuando alguien en su entorno expresa tristeza o entusiasmo, Emanuel no parece reaccionar, generando desconcierto o frustración entre sus pares.

Durante el trabajo en grupo, se muestra rígido con las consignas y suele frustrarse si no comprende lo que debe hacer con exactitud. Le cuesta adaptarse a los cambios de rutina y prefiere actividades previsibles. Sin embargo, cuando se le presentan tareas estructuradas, con apoyos visuales y con instrucciones claras, D. A. demuestra capacidad de concentración sostenida y un estilo de aprendizaje lógico-secuencial, destacando en tareas de clasificación, orden y relaciones espaciales.

Desde la mirada psicopedagógica, D. A. necesita un entorno mediado, predecible y emocionalmente contenido. Requiere estrategias metodológicas que combinen el uso de pictogramas, dramatizaciones estructuradas, actividades sensoriales y andamiajes constantes. Es fundamental trabajar con él desde el modelo de la cognición social, promoviendo la identificación y comprensión de emociones mediante apoyos visuales, cuentos sociales y ensayos de situaciones de la vida cotidiana.

La intervención debe incluir también el trabajo con su grupo de pares, sensibilizándolos hacia la neurodiversidad, y formando una red de apoyo afectivo que permita a D. A. sentirse parte, aun si sus modos de vinculación son distintos. La participación del DECE y de su familia será clave para acompañar este proceso desde una perspectiva de corresponsabilidad y contención sostenida.

Estrategias metodológicas diferenciadas para su inclusión.

Tablero de transición visual diario: Esta estrategia busca facilitar la comprensión del tiempo y la anticipación de actividades mediante un tablero visual con pictogramas o imágenes reales. El docente debe construir junto al estudiante un cartel que represente con claridad la secuencia del día: entrada, asignaturas, recreo, tareas especiales y salida. Se utilizarán imágenes impresas o dibujadas, organizadas con velcro o imanes sobre una cartulina plastificada.

Objetivo: Facilitar la anticipación y estructuración del tiempo mediante apoyos visuales que disminuyan la ansiedad y mejoren la adaptación a la rutina diaria

Recomendaciones de implementación:

Se recomienda diseñar el tablero de forma colaborativa con el estudiante, utilizando imágenes que él comprenda. Reforzar con retroalimentación positiva cuando complete la secuencia y cada cambio de actividad con una frase clara como: 'Ahora vamos a...' y entregar una ficha o estrella cuando el estudiante complete la rutina.

Estaciones de Aprendizaje Sensible: Esta estrategia divide el aula en espacios temáticos, por rincones con objetivos claros y apoyos visuales: lectura, arte, matemáticas manipulativas, rincón sensorial y rincón emocional. Cada estación

debe contar con materiales concretos como bloques de construcción, libros con imágenes, plastilina, bandejas con texturas, tarjetas sensoriales y cojines antiestrés.

Objetivo: Organizar el aula en espacios temáticos con recursos sensoriales y objetivos claros que favorezcan el aprendizaje autónomo y regulado.

Recomendaciones de implementación:

El docente organizará la rotación con un cronómetro visual (reloj de arena o reloj con pictogramas) y acompañará al estudiante en la transición.

Tutoría entre pares con contrato de apoyo: La estrategia consiste en seleccionar a un compañero empático que actúe como tutor o acompañante del estudiante con TEA durante actividades específicas. Ambos deben firmar un 'contrato de apoyo' simbólico, decorado con dibujos y colores, que describa acciones simples

Objetivo: Fomentar la interacción social y el sentido de pertenencia mediante vínculos cooperativos con compañeros sensibilizados

Recomendaciones de implementación:

El docente debe monitorear semanalmente esta relación con una hoja de seguimiento con emoticones.

Evaluación flexible con pictogramas y rúbricas visuales: Las evaluaciones deben adaptarse mediante pictogramas, imágenes y rúbricas ilustradas. Se puede reforzar el esfuerzo con fichas acumulativas.

Objetivo: Valorar el aprendizaje de forma accesible mediante instrumentos visuales y reforzadores positivos que estimulen la participación

Recomendaciones de implementación:

Las rúbricas deben tener tres niveles representados con caritas (sonriente, neutra, triste) y ser explicadas con ejemplos antes de la actividad.

Estudiante 2: R. S. M. B (10 años):

R. S. M. B. es una niña de 5 años y 2 meses que actualmente cursa el primer año de Educación Básica. Nació el 22 de julio de 2018 y reside con su madre, A. B., quien ha estado presente de forma activa en su proceso escolar. Su desarrollo ha sido acompañado clínicamente por el psicólogo clínico F. A., quien elaboró el informe que da origen al presente estudio psicopedagógico.

Desde temprana edad, R. ha presentado un desarrollo del lenguaje limitado, con escasa construcción de frases y repetición de palabras, lo cual ha generado preocupación tanto en su entorno familiar como escolar. Su escolaridad inició en Inicial 2, pero no logró concluirla, y su tránsito actual por 1.º de Básica ha estado marcado por dificultades en la adaptación, el avance académico y la interacción social. En la institución educativa, se ha observado que en ocasiones abandona el aula, razón por la cual su madre ha debido acompañarla como maestra sombra durante la jornada escolar. Las observaciones recogidas por los docentes, así como por sus cuidadores, han señalado dificultades para socializar, comunicarse de manera efectiva, seguir instrucciones y adaptarse a cambios rutinarios. En casa, se reflejan comportamientos similares, como rigidez conductual, baja iniciativa para entablar conversaciones y una marcada preferencia por ciertos juegos u objetos específicos. También se han registrado manifestaciones de miedo desproporcionado frente a ciertas situaciones, y respuestas emocionales que comprometen su bienestar en escenarios nuevos o poco estructurados.

Un informe de atención neurológica pediátrica externa ha identificado signos compatibles con un trastorno del espectro autista y un trastorno del lenguaje, por lo que se recomendó evaluación psicológica específica. Durante la misma, R. demostró contacto visual limitado, dificultades para la interacción espontánea, lenguaje escaso y presencia de conductas repetitivas. La comunicación social verbal y no verbal está afectada, incluso con apoyos; sus interacciones sociales son poco frecuentes y, cuando se presentan, suelen ser atípicas o poco sostenidas.

El patrón observado incluye además una marcada inflexibilidad cognitiva y conductual, malestar frente a los cambios, y un enfoque excesivo hacia ciertos temas u objetos, lo que interfiere con su funcionamiento en distintos contextos. Si bien posee capacidades e intenciones académicas que pueden ser canalizadas, su acceso al aprendizaje y a la convivencia escolar está condicionado por estas barreras comunicativas y adaptativas.

A partir de lo observado, se concluye que Rafaela requiere una intervención psicopedagógica especializada, basada en un plan individual de apoyo que articule esfuerzos entre la familia, la escuela y profesionales clínicos. Es fundamental un seguimiento continuo, así como estrategias adaptadas que promuevan su desarrollo comunicativo, emocional y social en un entorno seguro y estructurado.

Estrategias metodológicas diferenciadas para su inclusión:

Talleres de dramatización funcional: Esta estrategia consiste en la creación de pequeñas dramatizaciones semanales donde pueda ensayar saludos, pedidos, turnos y resolución de conflictos con apoyos guiados por docentes de Lengua y Teatro.

Objetivo: Favorecer el desarrollo comunicativo y la resolución de situaciones sociales mediante actividades teatrales estructuradas.

Recomendaciones de implementación:

El docente propondrá escenas cotidianas representadas mediante dramatizaciones. Los estudiantes usarán disfraces, marionetas o máscaras. Se recomienda grabar las escenas y reproducirlas en otra sesión para observar y comentar. Las tarjetas de 'habla', 'espera', 'escucha' pueden guiar la interacción.

Bitácora Visual de Progreso Social: cuaderno semanal con pictogramas, fotos y autovaloraciones sobre sus interacciones, elaborada junto al DECE para fomentar la metacognición social. Permite al estudiante reconocer sus avances en la participación grupal, identificar emociones asociadas a sus experiencias y reflexionar sobre los vínculos que establece. Este recurso promueve la toma de conciencia sobre sus logros y dificultades desde un enfoque visual y afectivo, reforzando su autoestima y sentido de pertenencia en el aula.

Objetivo: Promover la autorregulación y la metacognición social mediante el registro visual de experiencias interactivas positivas.

Recomendaciones de implementación:

Se recomienda introducir la bitácora como una rutina semanal con acompañamiento docente. Es fundamental personalizar los recursos visuales según el perfil comunicativo del estudiante. Además, debe integrarse en espacios de tutoría y retroalimentación positiva para potenciar su valor reflexivo y motivacional. Se usarán fotos, dibujos y calcomanías motivadoras. Debe revisarse cada semana, reflexionando sobre lo que funcionó y lo que se puede mejorar.

Proyectos Integradores con roles asignados: Esta estrategia se basa en la participación activa y significativa del estudiante en actividades colaborativas, asignándole un rol específico que se adapte a sus fortalezas, intereses y estilo cognitivo; permite reconocer y valorar la diversidad funcional dentro del trabajo en equipo, permitiendo que cada estudiante contribuya desde su singularidad. Al estructurar tareas con roles definidos (por ejemplo, recortar, clasificar, escribir, decorar), se reduce la ansiedad por la ambigüedad y se promueve la responsabilidad compartida. Ella no solo favorece el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de habilidades sociales, como la cooperación, la comunicación funcional y la construcción del sentido de pertenencia.

Objetivo: Estimular la colaboración y el trabajo en equipo desde las fortalezas individuales del estudiante.

Recomendaciones de implementación:

El docente diseñará actividades colaborativas y asignará a cada estudiante un rol específico. El estudiante con TEA debe recibir un rol significativo y comprensible, con una tarjeta que lleve su nombre y el dibujo del rol. Al finalizar, se reconocerá el aporte de cada uno.

Mentor Digital: Esta estrategia radica en establecer un vínculo significativo entre el estudiante con TEA y un compañero con afinidad por el uso de tecnologías. Mediante actividades digitales compartidas (creación de presentaciones, juegos, videos, etc.), el estudiante accede a experiencias mediadas por intereses comunes, lo que favorece la interacción social desde un entorno que le resulta seguro y motivador. El mentor actúa como facilitador de aprendizajes técnicos y sociales, promoviendo la comunicación, la autorregulación emocional y la autoestima del

estudiante con TEA. Esta estrategia combina inclusión, motivación intrínseca y tecnología como puente relacional

Objetivo: Fomentar vínculos significativos a través del uso compartido de tecnologías con un compañero afín.

Recomendaciones de implementación:

Se seleccionará a un estudiante mayor con intereses similares para trabajar en pareja en sesiones semanales. Ambos desarrollarán productos digitales guiados por el docente. Estos productos se presentarán y expondrán al grupo en el aula.

Cierre

La implementación de este sistema requiere acompañamiento técnico gradual y compromiso docente. Cada estrategia está pensada para aplicarse de forma accesible y práctica. La observación continua, la retroalimentación empática y la documentación progresiva ayudarán a construir una cultura de inclusión vivencial.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión de Resultados

Los hallazgos de esta investigación ponen en evidencia una brecha entre la voluntad de los docentes de incluir a estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) y la capacidad institucional para garantizar una inclusión efectiva.

Si bien la mayoría de los docentes encuestados manifestaron una actitud positiva hacia la diversidad, la falta de formación especializada y recursos adecuados impide traducir esta disposición en prácticas pedagógicas sostenidas y sistemáticas. Este resultado coincide con los planteamientos de Arnaiz (2020), quien advierte que la inclusión no puede reducirse a la presencia física del estudiante en el aula, sino que requiere prácticas diferenciadas y adaptadas a sus necesidades.

La triangulación de datos permitió contrastar las percepciones docentes con las observaciones in situ, revelando una escasa implementación de estrategias diferenciadas en las aulas observadas.

Aunque algunos docentes mencionaron el uso ocasional de pictogramas o el trabajo por rincones, estos recursos no se aplicaban de manera planificada ni con el acompañamiento necesario. El reconocimiento de esta falta de sistematización confirma lo que autores como Echeita (2022) han denominado "inclusión discursiva", es decir, una inclusión declarada pero no estructurada, que se limita a intenciones sin respaldo metodológico ni institucional.

Uno de los aspectos más críticos identificados es la formación docente. Solo una minoría de los encuestados indicó sentirse capacitada para adaptar contenidos curriculares o evaluar de manera flexible a estudiantes con TEA. Las entrevistas corroboran la carencia reconocida, y los propios docentes demandan espacios de

formación continua que les permitan desarrollar competencias inclusivas. En sintonía con lo anterior, Blanco (2021) sostiene que la formación en educación inclusiva no debe ser puntual ni optativa, sino continua, contextualizada y centrada en la práctica reflexiva.

Otro punto relevante es la escasa participación del DECE en el proceso de acompañamiento docente. Las observaciones realizadas no evidenciaron presencia activa del DECE en el aula ni apoyo directo en la aplicación de estrategias para el manejo de la diversidad.

La ausencia institucional refuerza la idea de que el compromiso con la inclusión sigue recayendo de forma individual en el docente, lo cual genera tensiones y agotamiento profesional, como lo advierte Rodríguez (2022) al analizar los factores de riesgo psicosocial en contextos educativos inclusivos.

Asimismo, la participación familiar se percibe limitada y reactiva. Las familias se involucran únicamente cuando son convocadas, y no existe una estructura estable de colaboración escuela-familia. La constatación de esta problemática exclarece como esta situación debilita el seguimiento y la coherencia de los procesos educativos dentro y fuera del aula. Según Booth y Ainscow (2015), la alianza con la familia es uno de los pilares de la inclusión, pues permite construir redes de apoyo alrededor del estudiante, reforzando su sentido de pertenencia y continuidad en el aprendizaje.

Desde el punto de vista de la integración social, los estudiantes con TEA observados evidenciaron escasa participación en las dinámicas grupales, ubicándose muchas veces en una posición periférica.

La situación descrita contrasta con el objetivo de la inclusión, que no se limita a lo académico, sino que implica también el desarrollo del sentido de pertenencia, la reciprocidad emocional y la interacción significativa. Como señala Carbonell (2019), sin participación social no hay inclusión real, ya que esta debe vivirse y experimentarse en todos los niveles de la vida escolar.

La propuesta metodológica diseñada responde a estas limitaciones evidenciadas, proponiendo un sistema de estrategias diferenciadas con base en recursos visuales, técnicas cooperativas y actividades significativas. La originalidad de la propuesta radica en su enfoque sistémico, donde cada estrategia se articula con las demás, generando una red de apoyo flexible y coherente. Esta visión se alinea con el paradigma de la educación inclusiva como transformación, tal como lo plantea UNESCO (2020), al entender la diversidad no como un obstáculo, sino como una oportunidad para reestructurar la enseñanza.

Es importante destacar que la propuesta no se reduce a una lista de actividades, sino que implica también un cambio en la cultura docente y en la estructura institucional. Su implementación requiere voluntad, acompañamiento y evaluación permanente. Los resultados de esta investigación muestran que, aunque existen condiciones iniciales favorables, es necesaria una intervención más decidida y articulada por parte de la gestión escolar, los equipos técnicos y las políticas públicas.

En la investigación se ha confirmado que la inclusión educativa de estudiantes con TEA no puede abordarse de forma aislada ni improvisada. Requiere de estrategias concretas, pero también de condiciones institucionales, formación especializada y una ética profesional centrada en la equidad. La propuesta

presentada responde a estas exigencias desde una mirada práctica y contextualizada, y representa un aporte significativo para avanzar hacia una escuela verdaderamente inclusiva.

5.2. Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo principal analizar las estrategias metodológicas diferenciadas para la inclusión educativa e integración social de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) nivel 1 en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús. A partir del cumplimiento de los objetivos específicos, se logró obtener una visión integral sobre las prácticas docentes, las condiciones institucionales y las percepciones en torno a la atención a la diversidad.

En correspondencia con el análisis de la formación institucional del personal docente en la aplicación de metodologías diferenciadas e inclusivas en los estudiantes con TEA, se concluye que dicha formación resulta insuficiente y fragmentada. Solo una minoría de docentes manifestó sentirse capacitada para implementar adaptaciones curriculares, y no existen procesos institucionales que aseguren formación sistemática. Este hallazgo coincide con estudios previos en la región (Blanco, 2021), que destacan la ausencia de programas de formación continua en educación inclusiva.

El proceso de identificación de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para favorecer el aprendizaje y la inclusión en el aula con los estudiantes con TEA mostró que la aplicación de estrategias diferenciadas es parcial y no sistemática. Aunque algunos docentes mencionaron apoyos como pictogramas o el trabajo por rincones, estas acciones carecen de planificación, seguimiento y

evaluación, lo que conduce al predominio de esquemas tradicionales en el desarrollo de las clases.

Al examinar cómo las estrategias metodológicas aplicadas por los docentes influyen en la participación activa e integración social de los estudiantes con TEA nivel 1 en su proceso de formación dentro del entorno escolar, se identificó que estos estudiantes enfrentan dificultades en su integración social, manifestadas en el aislamiento durante actividades grupales y la escasa mediación docente para favorecer interacciones. Si bien los docentes valoran la inclusión, reconocieron no contar con recursos pedagógicos ni herramientas socioemocionales para promoverla de manera efectiva.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación empleó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, utilizando triangulación de encuesta con escala Likert, entrevistas y observación. Esta triangulación permitió contrastar percepciones, discursos y prácticas reales, fortaleciendo la validez interna y aportando profundidad interpretativa, en concordancia con lo planteado por Flick (2018).

Una de las principales *aportaciones de la investigación* fue la elaboración de un sistema de ocho estrategias metodológicas diferenciadas con carácter sistémico. Estas estrategias se diseñaron considerando el nivel de funcionamiento de los estudiantes, las condiciones del aula y las carencias formativas del profesorado. Su innovación radica en la articulación entre recursos visuales, trabajo cooperativo, evaluación adaptada y autorregulación emocional.

Las estrategias propuestas trascienden la mejora académica al incorporar el bienestar socioemocional y la integración social de los estudiantes con TEA. Entre ellas destacan el Tablero de Transición Visual Diario, la Tutoría entre Pares con

Contrato de Apoyo, la Evaluación Flexible con Rúbricas Visuales y la Bitácora Visual de Progreso Social, recursos que aportan a una práctica docente orientada al acompañamiento integral.

La investigación confirma que la inclusión de estudiantes con TEA en escuelas ordinarias sigue enfrentando barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales. No obstante, demuestra que es posible avanzar hacia una escuela inclusiva si se diseñan e implementan estrategias contextualizadas, viables y sostenidas en el tiempo. La formación continua, el acompañamiento del DECE y la participación activa de las familias emergen como condiciones esenciales para consolidar este proceso. Este trabajo constituye un aporte relevante al articular teoría, diagnóstico y acción pedagógica, ofreciendo una propuesta aplicable al contexto ecuatoriano.

La hipótesis planteada en torno cómo a la aplicación de estrategias metodológicas diferenciadas influye positivamente en la inclusión educativa e integración social de los estudiantes con TEA quedó parcialmente confirmada. Los resultados evidencian que cuando los docentes aplican estrategias diferenciadas, especialmente apoyos visuales y actividades cooperativas, los estudiantes mejoran en participación y convivencia. Sin embargo, la falta de capacitación sistemática, recursos y apoyo institucional limita que este impacto positivo se generalice y sostenga en el tiempo.

Es importante destacar que la propuesta no se reduce a una lista de actividades, sino que implica también un cambio en la cultura docente y en la estructura institucional. Su implementación requiere voluntad, acompañamiento y evaluación permanente. Los resultados de esta investigación muestran que, aunque existen condiciones iniciales favorables, es necesaria una intervención más decidida

y articulada por parte de la gestión escolar, los equipos técnicos y las políticas públicas.

En la investigación se ha confirmado que la inclusión educativa de estudiantes con TEA no puede abordarse de forma aislada ni improvisada. Requiere de estrategias concretas, pero también de condiciones institucionales, formación especializada y una ética profesional centrada en la equidad. La propuesta presentada responde a estas exigencias desde una mirada práctica y contextualizada, y representa un aporte significativo para avanzar hacia una escuela verdaderamente inclusiva.

5.3. Recomendaciones

Fortalecer los procesos de formación continua del personal docente en temas de educación inclusiva, diseño universal de aprendizaje y estrategias metodológicas diferenciadas. Es necesario articular convenios entre la institución y organismos especializados que permitan generar espacios de capacitación, reflexión y acompañamiento técnico.

Incorporar en la planificación institucional acciones permanentes de evaluación, seguimiento y asesoría por parte del DECE. El trabajo colaborativo entre docentes, profesionales de apoyo y familia debe institucionalizarse mediante protocolos claros, calendarios compartidos y reuniones interdisciplinarias periódicas.

Diseñar e implementar materiales accesibles, visuales y manipulativos que respondan al perfil sensorial, cognitivo y comunicativo de los estudiantes con TEA. Estas adaptaciones deben estar disponibles en el aula y deben ser parte del diseño de cada asignatura, no como anexos, sino como parte estructural del proceso de enseñanza.

Difundir el sistema de estrategias diferenciadas propuesto en este estudio en redes académicas, eventos pedagógicos, jornadas institucionales y plataformas virtuales, con el fin de que sea replicado y enriquecido por otros profesionales. Su implementación debe acompañarse de experiencias de sistematización y evaluación.

Considerar la propuesta metodológica como una herramienta flexible, adaptable y perfectible. Cada contexto educativo puede reinterpretarla desde su realidad. Se sugiere que la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús desarrolle un piloto institucional que permita validar su efectividad y ajustar sus componentes.

Las principales limitaciones del estudio se relacionan con el reducido número de informantes, el enfoque centrado en una sola institución, y el tiempo disponible para realizar observaciones prolongadas. Investigaciones futuras podrían ampliar la muestra, aplicar métodos mixtos, e incluir entrevistas a estudiantes y familiares, para enriquecer la comprensión del fenómeno.

Se propone como línea futura de investigación el estudio del impacto emocional y académico de la implementación de estrategias diferenciadas en estudiantes con TEA. Asimismo, se recomienda analizar el grado de apropiación de dichas estrategias por parte del cuerpo docente a mediano plazo.

Desde una perspectiva de políticas públicas, se sugiere integrar esta propuesta en el diseño de planes de inclusión educativa a nivel regional o nacional, considerando las particularidades de cada territorio. Las estrategias diferenciadas deben pasar de ser prácticas individuales a ser una cultura institucional.

Convocar a la comunidad académica a profundizar en el estudio de la inclusión desde perspectivas interseccionales, que integren género, cultura, discapacidad y contexto socioeconómico, reconociendo que la diversidad en las aulas

es una riqueza que exige respuestas pedagógicas amplias, contextualizadas y transformadoras.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, A., & Mejia, L. (2024). Desafíos para la inclusión de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista: un análisis de barreras y estrategias para el tránsito a la básica primaria en instituciones educativas formales del municipio de La Ceja. *Corporación Universitaria Minuto de Dios*, 1-58. Obtenido de <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/66110487-4890-441a-844a-5dbbb4080f59/content>
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2020). *Integración de elementos cualitativos y cuantitativos en metodología observacional*. (Vol. 49). Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación. doi:<https://doi.org/10.12795/Ámbitos.2020.i49.04>
- Apolo Castillo, J. E., Gavilánez Cayambe, L. V., Inagán Carvajal, F. J., & Jácome Lucero, H. A. (2023). *Implementación de programas de educación inclusiva en el desarrollo social y académico de estudiantes con trastorno del espectro autista*. (Vol. 5). Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. doi:<https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2969>
- Armstrong, T. (2020). *Neurodiversity in the Classroom: Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life*. (4th ed.).
- Arnaiz, P. (2020). *La inclusión educativa como derecho: desafíos actuales en el contexto escolar*. (Vol. 14). Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. doi:<https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200011>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Obtenido de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Blanco, R. (2021). *La formación docente para una educación inclusiva: desafíos y propuestas*. (Vol. 19). Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. doi:<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.003>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications.
- Cabezas, M., & Osés, M. (2024). Revisión bibliográfica orientada a las estrategias metodológicas para el aprendizaje de estudiantes con trastorno del espectro

- autista incluidas en el aula regular. *Udec*, 1-117. Obtenido de <https://repositorio.udec.cl/server/api/core/bitstreams/cec0373f-7480-4403-9b3a-f90ff004bea5/content>
- Cangá, M., & Benites, D. (2025). Estrategias para la educación inclusiva en estudiantes con espectro autista en etapa infantil. *Revista multidisciplinar*, 1631-1643. Obtenido de <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15936/22692>
- Canta Honores, J. L., & Quesada Llanto, J. (2021). *El uso del enfoque del estudio de caso: Una revisión de la literatura*. (Vol. 5). Revista de Investigación en Ciencias de la Educación Horizontes. Obtenido de <http://repositorio.cidecuador.org/jspui/handle/123456789/1044>
- Carbonell, J. (2019). *La escuela que aprende. Hacia una educación inclusiva y democrática*. Octaedro.
- CASEL. (2022). *Core SEL Competencies*. Obtenido de <https://casel.org>
- Cassasa, L., & Vega, F. (2021). *Trastornos del espectro autista: una mirada inclusiva desde la escuela*. Editorial Académica Española.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Obtenido de <http://udlguidelines.cast.org>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2023). *The SAGE Handbook of Qualitative Research (6th ed.)*. SAGE Publications. doi:<https://doi.org/10.4135/9781071836767>
- Díaz Barriga, F. (2016). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Echeita, G. (2018). *Inclusión y exclusión educativa: voces y miradas desde la investigación y la práctica*. Narcea.
- Echeita, G. (2022). *Educación para una escuela inclusiva. Nueva mirada, nuevos retos*. Editorial Narcea.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships*. Routledge.
- Escobar, A. (2024). *Retos de la inclusión educativa en contextos rurales: una mirada desde el TEA*. (Vol. 5). Revista Ecuatoriana de Educación y Diversidad.
- Fernández-Blázquez, Fernando; M. L. M.,; Echeita Sarrionandia, G.,; (2022). *Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. Teoría de*

- la Educación*. (Vol. 35). Revista Interuniversitaria. doi:<https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa (6.ª ed.)*. Morata.
- Giné, C., & Gràcia, M. (2016). *La educación inclusiva como proceso de mejora*. Graó.
- Jiménez, C., & Llorente, M. C. (2022). *Diseño universal para el aprendizaje e inclusión educativa* (Vol. 11). Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. doi:<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.003>
- Loor, M., & Alarcón, S. (2021). *Estrategias metodológicas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales*. (Vol. 10). Revista Conocimiento y Sociedad.
- López Melero, M., & Hernández, F. (2023). *Comunidades educativas inclusivas: Una mirada desde la acción transformadora*. (Vol. 92). Revista Iberoamericana de Educación,. doi:<https://doi.org/10.35362/rie9215211>
- Milton, D. E., & Timimi, S. (2021). *Neurodiversity, biosociality, and strategic essentialism: A debate on the nature of autism*. (Vol. 25). Autism. doi:<https://doi.org/10.1089/aut.2021.0075>
- Moriña, A., Sandoval, M., & Carnerero, F. (2020). *Higher education inclusivity: When disability enriches the university*. (Vol. 39). Higher Education Research & Development. doi:<https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>
- Muñoz, R., & Ríos, A. (2021). *Metodologías activas y educación inclusiva: Experiencias desde la docencia en contextos diversos*. (Vol. 51). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. doi:<https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.446>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). *Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria*. (Vol. 16). International Journal of Qualitative Methods. doi:<https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- OMS. (2023). *Trastornos del espectro autista*. Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Rodríguez, L. M. (2022). *Factores psicosociales y riesgo profesional en contextos escolares inclusivos*. (Vol. 16). Revista Educación y Desarrollo Social. doi:<https://doi.org/10.18359/reds.5991>

- Rodríguez, L., & Sánchez, P. (2025). *Educación inclusiva y derechos de los niños: Reflexiones desde la escuela pública*. (Vol. 19). Revista Latinoamericana de Pedagogía,.
- Rodriguez, M., & Sanchez, 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*, 173-182. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5646/564679989003/html/>
- Santos Rego, M. A. (2020). *La formación del profesorado para la escuela inclusiva*. Graó.
- Silberman, S. (2016). *NeuroTribes: The legacy of autism and the future of neurodiversity*. Avery.
- Singer, J. (2016). *The revolutionary idea that could transform education & science*. Obtenido de <https://neurodiversity.com> (edición autogestionada)
- Tomlinson, C. A. (2017). *El aula diversificada*. Ediciones Morata.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020*. UNESCO. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2020). *La educación inclusiva: Guía para el desarrollo de políticas*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2021). *Marco de acción Educación 2030*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2021). *Reimaginando la educación: Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021*. UNESCO. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375702>
- Unidas., O. d. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Obtenido de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- White, C., Hodgkinson, A., & Starkey, H. (2023). *Youth voice and participation in school leadership: A systematic review of practice*. (Vol. 24). Journal of Educational Change,. doi:<https://doi.org/10.1007/s10833-022-09471-0>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods (6th ed.)*. Sage Publications. *Manual metodológico por excelencia en diseño de estudio de caso.*

ANEXOS

Anexo 1. *Autorización por la directora*



Valencia, 16 de Junio del 2025

Mg. Gina Mendana
Rectora U.E. Corazón de Jesús

Presente.-

Reciba un cordial saludo de quien suscribe la presente y a la vez desearle éxitos en sus funciones que realiza.

Yo, **MAYLA UBE DAYANA LUBEXI** con C.I. 1205536178 me dirijo a usted en calidad de alumna de la universidad UNEMI para SOLICITAR su autorización para realizar una encuesta a los docentes de esta institución sobre **ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DIFERENCIADAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA E INTEGRACIÓN SOCIAL DE ESTUDIANTES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA**, información que servirá de gran ayuda para la realización de mi tesis y aporte a la comunidad.

Por la atención que brinde a la presente, anticipo mis agradecimientos.

Atentamente,



Mayla Ube Dayana Lubexi
C.I. 1205536178
Cel. 0969938375

Atendido
16/06/2025
[Signature]



Anexo 2. *Recopilación de información por docentes*



Anexo 3. Estrategias e inclusión social de alumnos y docentes



Anexo 4. Cuestionario para docentes

Objetivo: Recoger información cuantitativa sobre la percepción de los docentes acerca de las estrategias metodológicas diferenciadas utilizadas para la inclusión educativa de estudiantes con TEA.

Escala de respuesta tipo Likert:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Ítem	1	2	3	4	5
1. Utilizo estrategias diferenciadas para atender a estudiantes con TEA.	[]	[]	[]	[]	[]
2. Me siento capacitado para adaptar contenidos curriculares según las necesidades del estudiante con TEA.	[]	[]	[]	[]	[]
3. Cuento con los recursos necesarios para aplicar estrategias inclusivas.	[]	[]	[]	[]	[]
4. La institución brinda apoyo para implementar adaptaciones metodológicas.	[]	[]	[]	[]	[]
5. El trabajo con familias fortalece la inclusión educativa de estudiantes con TEA.	[]	[]	[]	[]	[]
6. Las estrategias visuales (pictogramas, agendas, señales) facilitan el aprendizaje del estudiante con TEA.	[]	[]	[]	[]	[]
7. Se promueve la participación social de los estudiantes con TEA dentro del aula.	[]	[]	[]	[]	[]
8. Las actividades se ajustan según los niveles de comunicación del estudiante con TEA.	[]	[]	[]	[]	[]
9. La inclusión de estudiantes con TEA mejora la convivencia en el aula.	[]	[]	[]	[]	[]
10. Se realiza seguimiento continuo de los avances del estudiante con TEA.	[]	[]	[]	[]	[]

Anexo 5. *Guía de entrevista semiestructurada*

Objetivo: Recoger información cualitativa sobre las experiencias, percepciones y prácticas de docentes, familias y personal del DECE en relación con la inclusión educativa de estudiantes con TEA.

Preguntas sugeridas:

1. ¿Cómo describe usted su experiencia trabajando con estudiantes con TEA?
2. ¿Qué estrategias pedagógicas aplica para facilitar su inclusión?
3. ¿Qué apoyos recibe de la institución para implementar dichas estrategias?
4. ¿Qué barreras ha identificado en el proceso de inclusión educativa?
5. ¿Cuál ha sido el rol de las familias en este proceso?
6. ¿Qué cambios considera necesarios para mejorar la inclusión de estudiantes con TEA?

Anexo 6. *Guía de observación no participante*

Objetivo: Registrar comportamientos, interacciones, recursos y estrategias utilizadas por el docente y el entorno educativo en el aula inclusiva con presencia de estudiantes con TEA.

Categorías y aspectos observables:

1. Interacción docente-estudiante con TEA (frecuencia, tipo de comunicación, retroalimentación).
2. Participación del estudiante con TEA en actividades individuales y grupales.
3. Uso de recursos visuales o adaptaciones curriculares.
4. Comportamientos de inclusión/exclusión de parte de los compañeros.
5. Estrategias de regulación emocional utilizadas por el docente.
6. Apoyo del DECE u otros actores institucionales durante la jornada observada.

Anexo 7. Carta de validación de instrumento por juicio de expertos

Universidad Estatal de Milagro

Maestría en Educación Básica

Carta de Validación de Instrumentos

Yo, **Diana Pardo Ochoa** en calidad de experto(a) en el área de **Psicopedagogía**, con experiencia profesional en **Docencia universitaria y consultor en inclusión educativa**, así como **Investigador con experiencia en diseño y validación de instrumento** **CERTIFICO** haber revisado los instrumentos de recolección de información elaborados por la maestrante **Dayana Lubexi Mayea Ube**, dentro del proyecto de investigación titulado:

"Estrategias metodológicas diferenciadas para la inclusión educativa e integración social de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús."

La validación se realizó considerando los criterios de claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia de los ítems, empleando una escala de 1 a 5 (1 = deficiente, 5 = excelente). Tras la revisión, se concluye que los instrumentos presentan validez de contenido adecuada, con un promedio global de 4,7 puntos, lo que evidencia un alto nivel de confiabilidad y pertinencia para su aplicación en el contexto de investigación. Se recomienda únicamente realizar ajustes menores en la redacción de ciertos ítems para optimizar su comprensión y aplicabilidad.

En constancia de lo señalado, firmo la presente carta en la ciudad de **Quevedo**, a los 18 días del mes de julio del año 2025.

Firma del Experto/a: _____



Nombre completo: **Diana Pardo Ochoa**

Especialidad: **Psicopedagogía**

Institución/Organización: **Universidad Técnica Estatal de Quevedo(UTEQ)**

Correo electrónico: **dpardoo@uteq.edu.ec**

Teléfono de contacto: **0988979885**

Universidad Estatal de Milagro

Maestría en Educación Básica

Carta de Validación de Instrumentos

Yo, **Lic. Yisell Vigoa Escobedo, PhD** en calidad de experto(a) en el área de **Psicopedagogía**, con experiencia profesional en **Docencia universitaria y consultor en inclusión educativa**, así como **Especialista en atención a la diversidad y NEE CERTIFICO** haber revisado los instrumentos de recolección de información elaborados por la maestrante, **Dayana Lubexi Mayea Ube**, dentro del proyecto de investigación titulado:

“Estrategias metodológicas diferenciadas para la inclusión educativa e integración social de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús.”

La validación se realizó considerando los criterios de claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia de los ítems, empleando una escala de 1 a 5 (1 = deficiente, 5 = excelente). Tras la revisión, se concluye que los instrumentos presentan validez de contenido adecuada, con un promedio global de 4,7 puntos, lo que evidencia un alto nivel de confiabilidad y pertinencia para su aplicación en el contexto de investigación. Se recomienda únicamente realizar ajustes menores en la redacción de ciertos ítems para optimizar su comprensión y aplicabilidad.

En constancia de lo señalado, firmo la presente carta en la ciudad de **Quevedo**, a los 18 días del mes de julio del año 2025.



Firma del Experto/a: _____

Nombre completo: **Yisell Vigoa Escobedo**

Especialidad: **Educación Especial**

Institución/Organización: **Universidad Técnica Estatal de Quevedo(UTEQ)**

Correo electrónico: **yvigoe@uteq.edu.ec**

Teléfono de contacto: **0995190907**

Universidad Estatal de Milagro

Maestría en Educación Básica

Carta de Validación de Instrumentos

Yo, **Lic. Regina Venet Muñoz, PhD** en calidad de experto(a) en el área de **Psicopedagogía**, con experiencia profesional en **Docencia universitaria y consultor en inclusión educativa**, así como **Investigador con experiencia en diseño y validación de instrumento CERTIFICO** haber revisado los instrumentos de recolección de información elaborados por la maestrante **Dayana Lubexi Mayea Ube**, dentro del proyecto de investigación titulado:

"Estrategias metodológicas diferenciadas para la inclusión educativa e integración social de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en la Unidad Educativa Fiscal Corazón de Jesús."

La validación se realizó considerando los criterios de claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia de los ítems, empleando una escala de 1 a 5 (1 = deficiente, 5 = excelente). Tras la revisión, se concluye que los instrumentos presentan validez de contenido adecuada, con un promedio global de 4,7 puntos, lo que evidencia un alto nivel de confiabilidad y pertinencia para su aplicación en el contexto de investigación. Se recomienda únicamente realizar ajustes menores en la redacción de ciertos ítems para optimizar su comprensión y aplicabilidad.

En constancia de lo señalado, firmo la presente carta en la ciudad de **Quevedo**, a los 18 días del mes de julio del año 2025.

Firma del Experto/a:



Nombre completo: **Regina Venet Muñoz**

Especialidad: **Psicopedagogía**

Institución/Organización: **Universidad Técnica Estatal de Quevedo(UTEQ)**

Correo electrónico: **rvenet@uteq.edu.ec**

Teléfono de contacto: **0984906012**

Anexo 8. Matriz de Validación de los instrumentos por juicio de expertos

Instrumento	Ítem evaluado	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Suficiencia	Observaciones del experto	Promedio por ítem
Cuestionario (docentes)	Uso de estrategias diferenciadas	5	5	5	4	Redacción clara, mantener	4,75
Cuestionario (docentes)	Recursos visuales y tecnológicos	4	5	5	5	Incluir ejemplo de recurso	4,75
Cuestionario (docentes)	Apoyo institucional	5	5	5	5	Ítem adecuado	5,00
Guía de entrevista	Estrategias pedagógicas aplicadas	5	5	5	4	Precisión en la redacción	4,75
Guía de entrevista	Barreras institucionales	4	5	5	5	Ampliar en relación al DECE	4,75
Guía de observación	Interacción docente–estudiante	5	5	5	5	Ítem válido	5,00
Guía de observación	Participación social del estudiante	4	5	5	4	Ajustar descripción de indicador	4,50

Escala de valoración: 1 = Deficiente | 2 = Aceptable | 3 = Bueno | 4 = Muy bueno | 5 = Excelente

Resultado global: Promedio general de 4,7 : **Instrumentos válidos con ajustes menores.**