

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

**ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

**Educación Inclusiva
con mención en Intervención Psicoeducativa**

TEMA:

[Programa de educación inclusiva para docentes en la enseñanza regular dirigida al
Trastorno del Espectro Autista (TEA)]

Autor:

[Verónica Susana Morales García
Ivanna Madelaine Rueda Vega]

Tutor:

[Msc. RITA SALAZAR PLUAS MARCELA]

Milagro, 2025

TÍTULO:

“Programa de educación inclusiva para docentes de enseñanza ordinaria dirigido al Trastorno del Espectro Autista”

AUTORES:

- Verónica Susana Morales García.

vmoralesg2@unemi.edu.ec

Estudiante de la Universidad Estatal de Milagro UNEMI

Maestría en educación inclusiva con mención en atención psicoeducativa

Quito-Ecuador

Código ORCID <https://orcid.org/0009-0009-6701-5139>

- Ivanna Madelaine Rueda Vega

iruedav@unemi.edu.ec

Estudiante de la Universidad Estatal de Milagro UNEMI

Maestría en educación inclusiva con mención en atención psicoeducativa

Quito-Ecuador

Código ORCID <https://orcid.org/0009-0009-4650-8671>

TUTOR:

- Msc. RITA SALAZAR PLUAS MARCELA

Universidad Estatal de Milagro

Código ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5037-130X>

TOPIC:

"Inclusive Education Program for Mainstream Education Teachers Aimed at Autism Spectrum Disorder"

RESUMEN:

El propósito de este estudio fue evaluar qué impacto tiene la implementación de un programa de formación docente que permita ampliar las competencias pedagógicas en la atención a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en una escuela de educación ordinaria de la ciudad de Cuenca-Ecuador. El objetivo se centró en el fortalecimiento de prácticas docentes, a través del fortalecimiento de estrategias metodológicas inclusivas que permitan mayor experticia en los docentes al abordar la atención del TEA. Para el desarrollo de este estudio se utilizó un enfoque mixto basado en un diseño cuasi-experimental, en el que se aplicó un pretest y postest a 18 docentes para conocer la realidad situacional, junto a un análisis cualitativo de diarios reflexivos. Este programa fue elaborado en base a seis módulos virtuales asincrónicos, cuya duración fue de 40 horas, en estos módulos se desarrollaron estrategias pedagógicas inclusivas, adaptaciones curriculares, manejo emocional y uso de herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Los resultados mostraron un incremento notable en la comprensión del TEA y el conocimiento de recursos metodológicos como pictogramas, PECS y DUA, una vez finalizados los módulos. Además, revelan que persisten las brechas entre el saber teórico y su aplicación práctica, debido a la escasez de capacitación continua que posibilita la actualización y el fortalecimiento del conocimiento, así como de las restricciones institucionales derivadas de la falta de recursos apropiados. Este estudio posibilita que reflexionemos acerca del valor fundamental de la capacitación docente para lograr una educación inclusiva eficaz.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva; trastorno del espectro autista; estrategias pedagógicas; formación docente; diseño universal de aprendizaje

ABSTRACT:

This study aimed to evaluate the impact of implementing a teacher training program designed to strengthen pedagogical competencies for supporting students with autism spectrum disorder (ASD) in a mainstream school in Cuenca, Ecuador. The main objective was to enhance teaching practices through inclusive methodological strategies that improve teachers' expertise in addressing the needs of students with ASD. A mixed-methods approach was employed, using a quasi-experimental design that included a pre-test and post-test administered to 18 teachers to assess changes in their situational understanding, complemented by a qualitative analysis of reflective journals. The training program consisted of six asynchronous virtual modules totaling 40 hours. These modules covered inclusive pedagogical strategies, curricular adaptations, emotional regulation, and tools such as Universal Design for Learning (UDL). Results showed a significant improvement in the participants' understanding of ASD and their knowledge of methodological resources such as pictograms, the Picture Exchange Communication System (PECS), and UDL. However, gaps remain between theoretical knowledge and practical application, primarily due to the lack of ongoing professional development and institutional constraints related to insufficient resources. This study highlights the fundamental importance of continuous teacher training as a key factor in achieving effective inclusive education.

KEYWORDS: inclusive education; autism spectrum disorder; pedagogical strategies; teacher training; universal design for learning.

1. INTRODUCCIÓN.

La base del sistema educativo ecuatoriano es la educación inclusiva, que se basa en garantizar que todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad funcional y cognitiva como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), tengan acceso, permanencia, participación y conocimientos. un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por dificultades de comunicación social y patrones de comportamiento restrictivos y repetitivos, que requieren respuestas educativas especializadas (Ochoa, 2021).

Este enfoque inclusivo es impulsado en Ecuador por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y políticas públicas recientes; sin embargo, su implementación en entornos de educación regular aún enfrenta obstáculos como el apoyo institucional inadecuado, la falta de capacitación docente y recursos didácticos limitados (Vinuela, 2022). La educación intercultural es impulsada en Ecuador por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y políticas públicas recientes; sin embargo, su implementación en entornos de educación regular aún enfrenta obstáculos como el inadecuado apoyo institucional, la falta de formación docente y recursos didácticos limitados (Vinuela, 2022).

La neurodiversidad, como concepto complejo y fenotípicamente variado, se ha hecho relevante en el ámbito neurodiversidad, como concepto complejo y variado fenotípicamente, se ha hecho relevante en el ámbito educativo. De acuerdo con el DSM-5 (APA, 2013), el TEA impacta la interacción social, la comunicación, la simbolización, la imaginación y presenta patrones De acuerdo con el DSM-5 (APA, 2013), el TEA impacta la interacción social, la comunicación, la simbolización, la imaginación y presenta patrones repetitivos. Estas características son trascendentales en la experiencia educativa y social de una persona, convirtiéndose en una gran barrera para lograr una educación inclusiva.

De igual forma se ha evidenciado el aumento del TEA dentro del contexto educativo. Por lo que, los gobiernos o mandatarios conjuntamente con los directivos de educación, han desarrollado leyes y programas que intervengan desde temprana edad, con el fin de favorecer el desarrollo integral de las personas con TEA (OMS, 2023). En Ecuador, más de 3000 estudiantes con TEA están escolarizados en escuelas ordinarias gracias a los programas de inclusión desarrollados (Mineduc, 2024). Pero aún existen barreras pedagógicas y actitudinales por falta de capacitación docente, estrategias metodológicas apropiadas, adaptaciones curriculares y tecnologías inclusivas que restringen su participación en la escuela.

Para ello, es necesario desarrollar programas de capacitación docente que combinen marcos teóricos pedagógicos con estrategias prácticas y acompañamiento interdisciplinario. Tales programas han de posibilitar el desarrollo de entornos educativos accesibles, justos y neurodivergentes (Balseca et al., 2023 & Vinueza, 2024).

Para abordar esta problemática, se sugiere la implementación de un nuevo enfoque pedagógico, como lo es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se implemente como una oferta pedagógica relevante y contemporánea. Para poder atender a la diversidad que se presenta en el aula, ya que este modelo permite múltiples maneras de representación, expresión y aprendizaje. (CAST, 2018; Cangá & Benites, 2025). Asimismo, prácticas como las rutinas organizadas, los pictogramas y las metodologías PECS y TEACCH han probado ser efectivas en Ecuador al disminuir la ansiedad y mejorar la autonomía de los alumnos con TEA (Vélez & Zambrano, 2024). Estas herramientas, que se ajustan a los principios del DUA, son esenciales para crear entornos de aprendizaje inclusivos, relevantes y accesibles. Estos ambientes deben reconocer y valorar la diversidad como un elemento que enriquece el aula.

El objetivo general de esta investigación es Implementar un programa docente para que tengan herramientas pedagógicas que ayuden a estudiantes con TEA. De igual forma planteamos tres objetivos específicos. El primero es diagnosticar el nivel de conocimiento y necesidades institucionales de los docentes sobre TEA. Después, diseñar un programa con estrategias y metodologías inclusivas adaptadas. Y finalmente, evaluar el impacto del programa desarrollado, en competencias docentes y prácticas inclusivas en el aula. Con ello, este estudio aspira a contribuir a la consolidación de una escuela verdaderamente inclusiva, donde la neurodiversidad sea vista como un valor pedagógico y no como una barrera, promoviendo una educación equitativa, ética y de calidad para todos.

2. MARCO TEÓRICO.

La educación inclusiva se fundamenta en el derecho universal a una educación de calidad con calidez, que elimine barreras para la participación y aprendizaje de los estudiantes (ONU, 2006). Desde una óptica global, obliga a transformar los sistemas educativos para que respondan a la diversidad funcional, cognitiva, cultural y socioeconómica de los individuos (Gross, 2002; UNESCO, 2011)

En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y los lineamientos del Ministerio de Educación respaldan este principio, determinando la obligación de garantizar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje a estudiantes con necesidades educativas asociadas y no asociadas a la discapacidad (Vinuela Beltrán, 2022; Mineduc, 2024), además la Ley Orgánica de Discapacidades (2012) establecen obligaciones legales específicas para garantizar que los estudiantes con discapacidad, como TEA, accedan y participen plenamente en el sistema educativo regular, con ajustes razonables y apoyos necesarios. A pesar de ello, la implementación de estos principios enfrenta grandes desafíos como la formación docente adecuada, recursos educativos adaptados y apoyo institucional (Vinuela Beltrán, 2024; Mendoza et al., 2024).

Actualmente la inclusión educativa es concebida como un proceso dinámico que implica que los estudiantes con TEA no solo estén presentes, sino que participen activamente y logren aprendizajes significativos dentro de entornos estructurados y planificados para todos (Ainscow et al., 2006; Symeonidou & Loizou, 2023). Demandando una innovación pedagógica basada en estrategias adecuadas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que promueve múltiples medios de representación, expresión y compromiso, así como adaptaciones curriculares individualizadas (Almumen, 2020; Bauminger-Zviely & Shefer, 2021); tecnologías asistidas, incluidos dispositivos visuales y robots educativos que han demostrado mejorar la atención, reducir conductas repetitivas y fomentar una mayor interacción social en estudiantes con TEA (Yang et al., 2024), todo esto acompañado de la colaboración efectiva entre escuela, familia y la comunidad educativa resulta para derribar barreras estructurales y actitudinales. (Vela et al., 2020; Torres-Montalvo et al., 2021)

Diversas investigaciones visibilizan que, aún con la existencia de normativas, muchos docentes están desprovistos de herramientas para diseñar adaptaciones curriculares adecuadas, utilizar metodologías inclusivas o implementar tecnologías apropiadas para estudiantes con TEA (Vinueza Beltrán, 2024; Mendoza et al., 2024). Asimismo, hay una desconexión entre los principios legales y la operatividad en aulas reales, donde las instancias educativas no siempre proveen espacios adecuados, recursos, ni acompañamientos adecuados (Vinueza Beltrán, 2024; Cevallos & Fernández, 2022).

La atención a estudiantes con TEA en escuelas regulares exige una educación inclusiva integral, que considere principios legales, enfoques de calidad de vida y estrategias pedagógicas adaptadas. Este enfoque implica diseñar un sistema educativo que atienda la diversidad, situando a los estudiantes con TEA como sujetos de derecho y agente de su propio aprendizaje, De esto se derivan cinco principios operativos esenciales:

- Acceso universal: matriculación obligatoria de todo el alumnado sin discriminación (Vinueza Beltrán, 2022).
- Participación significativa: asegurar presencia, interacción y aprendizaje real en aulas regulares adaptadas desde el diseño.
- Apoyos individualizados: conforme al modelo de calidad de vida y apoyos de Verdugo, ajustados a necesidades específicas (Enciso Luna et al., 2021).

- Formación docente continua: necesaria para que los docentes puedan implementar enfoques inclusivos, apoyo emocional y uso de tecnología (Balseca Molina et al., 2023; Vinueza Beltrán, 2024).
- Cultura institucional transformadora: promovida por liderazgo colaborativo, reflexión crítica y estrategias basadas en evidencia (Verdugo, 2009).

El trastorno del espectro autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo de origen biológico que se inicia en la infancia y perdura a lo largo de la vida, aunque con variados grados de afectación funcional (Pediatria Integral, 2020). Caracterizado por déficits en el desarrollo cognitivo, la comunicación e interacción social, la comunicación verbal y no verbal, y en desarrollar o comprender relaciones (DSM-5, A). Incluye también patrones restringidos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, tales como estereotipias motoras, rigidez para aceptar cambios, intereses muy focalizados y respuestas atípicas a estímulos sensoriales (DSM-5, B).

Este enfoque actualizado reorganiza las formas clásicas de autismo (trastorno autista, síndrome de Asperger, TGD-NE) bajo una única categoría, conocida como TEA (DSM-5, 2013). No se trata de una enfermedad, sino de una condición neurobiológica heterogénea que refleja variabilidad expresiva, funcional y sensorial, influenciada por factores genéticos y neuroanatómicos (Pediatria Integral, 2020)

En el entorno escolar, estas características pueden traducirse en desafíos como la falta de comunicación funcional, la necesidad de rutinas estructuradas, sensibilidad sensorial y dificultad para generalizar aprendizajes en contextos cambiantes. Esto impacta directamente en su participación, autonomía y rendimiento académico (Torres Montalvo et al., 2021).

Investigaciones basadas en encuestas a docentes revelan que más del 50 % de ellos desconocen el TEA como tal, el 87 % no planifica bajo criterios inclusivos y el 80 % considera que las aulas no están preparadas para acoger a estudiantes con este trastorno (Torres Montalvo et al., 2021). Estas deficiencias generan barreras pedagógicas y emocionales que dificultan la atención adecuada del alumnado con TEA (Torres Montalvo et al., 2021).

Otra investigación cualitativa en Ecuador resaltó que muchos docentes no reciben formación específica sobre TEA, lo cual genera inseguridad y falta de herramientas metodológicas adecuadas. Sin embargo, se identificaron estrategias efectivas como el uso de apoyos visuales, estructura del aula, rutinas predecibles y tecnologías asistivas, que ayudaron a reducir ansiedad y promover la autonomía en estudiantes con TEA (Vinueza Beltrán, 2023).

Es por ello que pese a la existencia de normativas constitucionales y legales que respaldan la inclusión, como la LOEI y la Ley de Discapacidades, la brecha entre el marco legal y su implementación práctica sigue abierta. La falta de recursos materiales, asesoría institucional y acompañamiento especializado limita la atención efectiva del TEA (Ibarra, 2019; Garcés & Zambrano, 2018). Asimismo, se evidencia una necesidad urgente de diseñar programas de formación docente continuos, enfocados en estrategias didácticas inclusivas, organización del aula, adaptación curricular y uso de tecnologías, para reducir la brecha entre teoría y práctica (Vinueza Beltrán, 2023; Mendoza et al., 2024)

De tal forma, cuando hablamos de inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en contextos escolares regulares representa un reto significativo, no sólo para los sistemas educativos, sino principalmente para los docentes, quienes necesitan una preparación adecuada para responder a las necesidades de esta población. Es por ello, que la capacitación docente en este campo es un elemento esencial para la consecución de procesos de inclusión favorables. Varios estudios indican que el grado de capacitación y conocimiento que tienen los profesores sobre el TEA afecta directamente su disposición y habilidad para poner en práctica métodos inclusivos (Carrascal et al., 2022). Por esta razón, la capacitación inicial y continua tiene que incluir elementos teóricos y prácticos, enfocados en entender las consecuencias del TEA, reconocer sus síntomas en el aula y poner en práctica estrategias de intervención personalizadas.

En Latinoamérica, los programas de capacitación docente en las escuelas públicas muestran una especialización poco apropiada en inclusión educativa, lo cual afecta negativamente en el nivel educativo de los estudiantes con TEA (Organización de Estados Iberoamericanos, 2021). Considerando esta realidad, varios estudios apoyan un modelo de formación continua que fomente el trabajo en conjunto, la reflexión crítica y la adquisición de competencias específicas para atender a la diversidad (Maldonado & Palacios, 2020). Es por ello que la actitud del maestro tiene un rol fundamental, ya que los profesores que reciben formación especializada en TEA, no solo obtienen instrumentos pedagógicos, sino que, además fomentan una perspectiva más favorable acerca de la inclusión y un aspecto crítico para crear ambientes de aprendizaje más justos (Chung et al., 2022). De ahí la importancia de consolidar los programas de capacitación docente mediante la inclusión de elementos teóricos sobre el espectro autista, métodos prácticos para el aula y espacios para evaluaciones continuas.

Asimismo, la aplicación de principios de equidad, participación activa y accesibilidad deben ser la base de la intervención educativa para alumnos con TEA y para conseguirlo, los profesores deben desarrollar estrategias diferenciadas considerando las necesidades específicas de cada alumno. Las rutinas organizadas, el empleo de apoyos visuales, las adecuaciones curriculares y el trabajo en grupos reducidos son algunas de las prácticas más aconsejables (Blanco, 2024). No solo estas estrategias ayudan a aprender, sino que además colaboran con la regulación de las emociones y el comportamiento del alumno.

En base a lo expuesto se destaca la importancia de que los docentes conozcan modelos de intervención como TEACCH (Tratamiento y educación de niños autistas y con discapacidades relacionadas con la comunicación), uno de los más empleados en la intervención del TEA, debido a que sugiere un ambiente muy estructurado, lo que le permite al alumno entender su entorno y ser autónomo (Sanz, 2024); o el uso de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), como el sistema PECS (Picture Exchange Communication System) o los pictogramas, permite que se facilite y mejore de la comunicación funcional (Cushpa, 2022). Además del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en contextos inclusivos que en los últimos años dentro del ámbito educativo tiene gran relevancia, pues promueve la planificación de entornos de aprendizaje que contemplen múltiples formas de participación, expresión y representación. Esto permite que los estudiantes con TEA accedan a los contenidos de manera justa (Espinoza, 2023). El DUA es una herramienta potente para la inclusión, ya que se concentra en las diferencias de aprendizaje entre todos los estudiantes y no en la discapacidad.

Otras formas para la consecución de una inclusión adecuada son la cooperación entre maestros, familias y expertos en la materia, a través programas de intervención eficaces, permitiendo promover procesos de enseñanza individualizada y crear un ambiente seguro para los alumnos con TEA, es fundamental la figura del maestro de apoyo o co-docente (Pinto, 2021). Por lo tanto, la intervención no está solamente en manos del maestro, si no que se organiza de forma colaborativa e interinstitucional. Así mismos estudios recientes destacan la relevancia de incluir la capacitación en habilidades sociales dentro de los programas de intervención.

La inclusión social del alumno en el aula se ve impulsada por la enseñanza explícita de habilidades como tomar turnos, mantener contacto visual o reconocer emociones (Pinto, 2021). Estas habilidades necesitan ser enseñadas de manera continua y sistemática, además de requerir una supervisión constante del cuerpo docente. Finalmente, las tácticas y programas de intervención deben ser integrales, viables a largo plazo y ajustadas al contexto, considerando metodologías activas, apoyos estructurados y una formación continua de los profesores para crear experiencias educativas significativas para los alumnos con TEA, fomentando su desarrollo personal y académico en condiciones equitativas.

3. METODOLOGÍA.

Enfoque y diseño metodológico

Para ofrecer una comprensión más integral de la problemática planteada, se utilizó un método mixto que combina aspectos cualitativos y cuantitativos. El enfoque de este estudio responde a la perspectiva de analizar el efecto que tiene un programa de capacitación para profesores en cuanto a conocimientos sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y, simultáneamente, investigar las experiencias y los puntos de vista de los participantes a lo largo del proceso.

Desde el componente cuantitativo, se aplicó un diseño cuasi-experimental con medición pretest y posttest en un solo grupo, sin grupo control. Este diseño permite identificar cambios atribuibles al programa de intervención. En el componente cualitativo, se adoptó un enfoque descriptivo-interpretativo mediante el análisis de contenido de producciones escritas por los docentes, con el objetivo de enriquecer los hallazgos cuantitativos y comprender el significado que los participantes atribuyen a la experiencia formativa.

Población y muestra

La muestra estuvo conformada por 18 docentes de educación regular pertenecientes a la Unidad Educativa “Nicolás Sojos”, ubicada en la parroquia Yanuncay, ciudad de Cuenca, Ecuador. Esta institución se encuentra situada entre las calles Cristóbal Colón y Lope de Vega. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, con base en criterios como: vinculación activa con aulas regulares, disposición a participar en el programa y disponibilidad de conexión para el acceso virtual.

Se contó con la participación de docentes de diferentes niveles y áreas de conocimiento de la Unidad Educativa Nicolas Sojos. Esto permitió recolectar información más variada, ya que, cada uno aportó al estudio desde sus experiencias y perspectivas sobre la inclusión y atención a estudiantes con TEA dentro de la educación ordinaria. Esto permitió tener una visión mucho más grande al analizar la educación inclusiva en los niveles de educación básica.

Programa de intervención

El programa de capacitación docente tiene una duración de 40 horas académicas, con trabajo asincrónico. La plataforma virtual que se utilizó, permitió distribuir el programa en 6 módulos. Cada módulo tuvo una temática específica, el primer módulo abordó la conceptualización del TEA, el segundo se enfocó en estrategias metodológicas inclusivas, el tercero fue comunicación funcional, el cuarto se trabajó el manejo de conductas, el quinto enseñó adaptaciones curriculares y el último fomenta el trabajo colaborativo con la familia.

Se agregaron recursos didácticos como lecturas, videos explicativos y reflexivos, presentaciones interactivas y actividades prácticas para cada módulo. La facilidad de acceso a la plataforma, ayudó a los docentes a tener a la mano recursos prácticos e información relevante al TEA. Finalmente, para completar la experiencia al finalizar cada módulo, se les solicitó una reflexión escrita sobre los aprendizajes adquiridos y su aplicabilidad en su contexto profesional.

Técnicas e instrumentos

Como instrumentos de investigación se utilizó una encuesta para el análisis cuantitativo y una encuesta para el análisis cualitativo.

1. Encuesta Pretest y Postest: Se aplica el mismo test antes y después de aplicar el programa de capacitación. La encuesta incluye preguntas cerradas y abiertas acerca del conocimiento que tienen los docentes sobre el TEA. Es importante recalcar que las preguntas de la encuesta fueron validadas por expertos en Trastorno del Espectro Autista, para garantizar la validez del contenido del mismo.
2. Diarios reflexivos: En forma de entrevista se plantea 1 pregunta reflexiva al final de cada módulo, para conocer el impacto que han tenido los recursos del programa, en la práctica de cada docente. Esta técnica permite recoger información subjetiva que indicó los avances y observación en la aplicación de las metodologías enseñadas durante el programa.

Procedimiento

El programa se desarrolló en 4 etapas:

1. Diagnóstico inicial: Se aplica la encuesta antes de que los docentes tengan acceso a la plataforma en la que se encuentran los materiales de apoyo. Esto se realiza con el fin de saber los conocimientos previos de los docentes, con respecto al TEA. Además, se recogieron datos personales como edad, experiencia docente, entre otro. Para conocer la relación de los mismos con el estudio de caso.
2. Desarrollo del programa: Los materiales y actividades del programa están habilitados en la plataforma para que los docentes vayan desarrollando cada módulo durante tres semanas. Dedicando de 2 a 3 horas durante 5 días, los docentes participaron en los seis módulos asincrónicos. Al final de cada módulo redactan una reflexión contestando a la pregunta planteada, desde la experiencia de la implementación de la metodología aplicada.
3. Evaluación final: Una vez concluido el programa, se aplicó nuevamente la encuesta (postest), con el mismo formato del pretest. Esto permitió medir el nivel de aprendizaje alcanzado por los docentes y detectar áreas de mejora.
4. Recolección de percepciones cualitativas: Paralelamente, se sistematizaron los diarios reflexivos escritos por los docentes, los cuales fueron analizados con el fin de comprender los efectos subjetivos del programa y su relevancia percibida en el ejercicio profesional.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Dentro de los resultados que se obtuvieron, es importante tomar en cuenta los años de experiencia docente que tienen los participantes. Como se indica en el gráfico 1, el 66,7% de docentes tiene más de 10 años de experiencia, el 33,3% indica que está ejerciendo su profesión entre 5 a 10 años y no existe ningún docente en la población estudiada con menos de 5 años. Estos resultados, establecen una alta probabilidad de experiencias en el aula lo que permite mayores oportunidades para el presente estudio, desde el factor de prácticas pedagógicas y las percepciones sobre los desafíos actuales en el contexto ecuatoriano.

Años de experiencia docente (18 participantes)

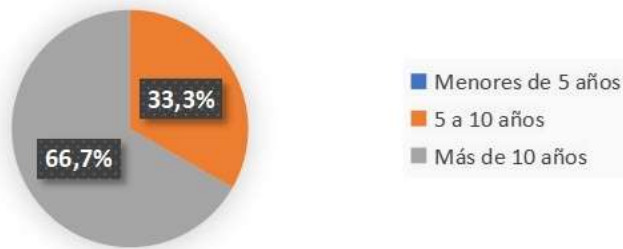


Gráfico 1

Nota: Elaboración propia con base en los resultados del Pretest

Posterior a los resultados obtenidos en la aplicación del pretest, se evidencia interés positivo en el nuevo conocimiento, y actitud de predisposición a las prácticas en relación con la atención educativa a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Partiendo de la realidad que se muestra en el gráfico 2, respecto al nivel de conocimiento general sobre el TEA, en donde el 44% de los participantes reflejan poseer un conocimiento medio del tema, el 39% nivel bajo, y el 17% un nivel nulo, reconociendo así que ningún docente del percentil encuestado, tiene conocimientos amplios del tema

Nivel de conocimiento de los docentes sobre el TEA en el pretest inicial de diagnóstico



Gráfico 2

Nota: Elaboración propia con base en los resultados del pretest inicial de diagnóstico

Posteriormente, producto de una primera etapa de formación en donde se puso en evidencia dicha realidad, los docentes han demostrado interés y avances significativos, reflejando una mejora considerable respecto al diagnóstico inicial, como se indica en el gráfico 3, mostrando que las acciones formativas o experiencias previas han contribuido a un mayor entendimiento de la concepción del trastorno, ascendiendo al nivel alto el 11% de participantes, un 72% a medio, con persistencia en nivel bajo del 17%, como se muestra a continuación.

Nivel de conocimiento de los docentes sobre el TEA después del postest.



Gráfico 3

Nota: Elaboración propia con base en los resultados del postest

En cuanto al conocimiento de las características del TEA, en el gráfico 4 se muestra que el 38,9% de los docentes afirmó conocerlas parcialmente, mientras que el 27,8% manifestó conocerlas completamente y el 33,3% indicó no conocer ninguna característica. En comparación a los resultados que se obtuvieron en el postest, en el gráfico 5 se muestra que 38,9% de los docentes participantes conocen parcialmente características del TEA.

Nivel de conocimiento de los docentes sobre características del TEA antes del pretest

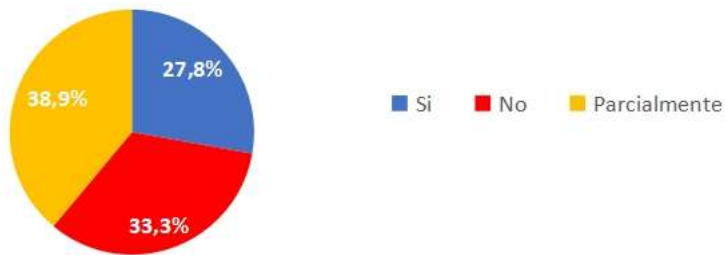


Gráfico 4

Nota: Elaboración propia con base en los resultados del pretest

Entendiéndose con los resultados del gráfico 3 que, del total de evaluados, solo un 61,1% de personas evaluadas reconocen tener conocimientos sobre dichas características. Sin embargo, posterior a esta etapa dicho porcentaje demuestra ir en crecimiento positivo tal como se muestra en el gráfico 5.

Nivel de conocimiento de los docentes sobre características del TEA despues del postest

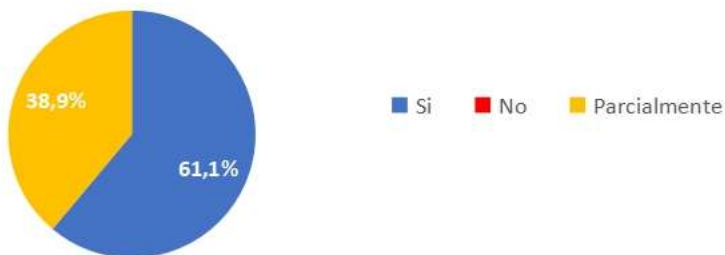


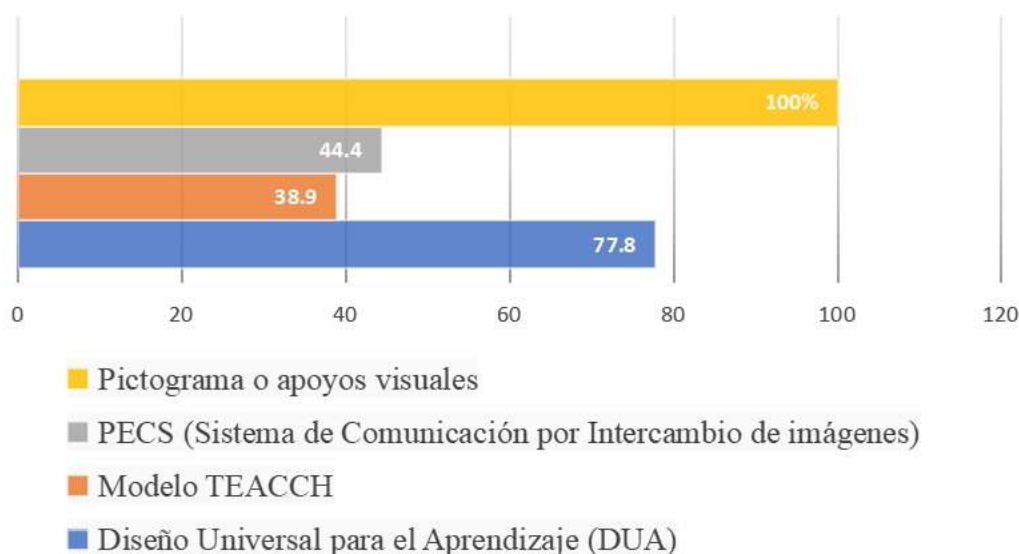
Gráfico 5

Nota: Elaboración propia con base en los resultados del postest.

Con respecto al uso de herramientas pedagógicas de atención al TEA, en el gráfico 6 se indica el nivel de familiarización con herramientas específicas para trabajar con estudiantes con el trastorno, obteniendo resultados positivos en donde, el 100% de los docentes reportó conocer los pictogramas o apoyos visuales, el 77,8% se familiariza con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el 44,4% con el sistema PECS y el 38,9% con el modelo TEACCH. Estos datos reflejan una apertura hacia el uso de recursos visuales y metodologías con estructuras gráficas, esenciales en el trabajo con estudiantes del espectro autista.

Gráfico 6

Nivel de conocimiento de los docentes sobre herramienta y enfoques para trabajar con niños con TEA



Nota: Elaboración propia con base en los resultados del postest.

En relación con las prácticas inclusivas, en el gráfico 6 se visibiliza que, el 66,7% de los docentes considerados en este proyecto, indicaron haber tenido estudiantes con TEA en el aula, lo que demuestra una realidad directa con experiencias de diversidad e inclusión.

Experiencias con estudiantes de Inclusión.

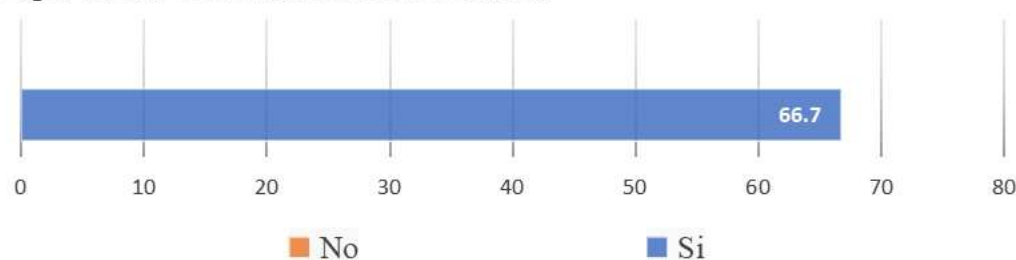


Gráfico 7

Nota: El gráfico 7 representa el porcentaje de docentes que han tenido experiencias con estudiantes de inclusión. Elaboración propia con base en los valores del pretest de diagnóstico.

Frente al anterior porcentaje de evaluados que afirmaron haber tenido experiencias en ambientes de inclusión, solo el 38,9% manifestó aplicar adaptaciones curriculares sistemáticamente, mientras que el 55,6% señaló no realizarlas, tal como se muestra a continuación.

Aplicación de adaptaciones curriculares

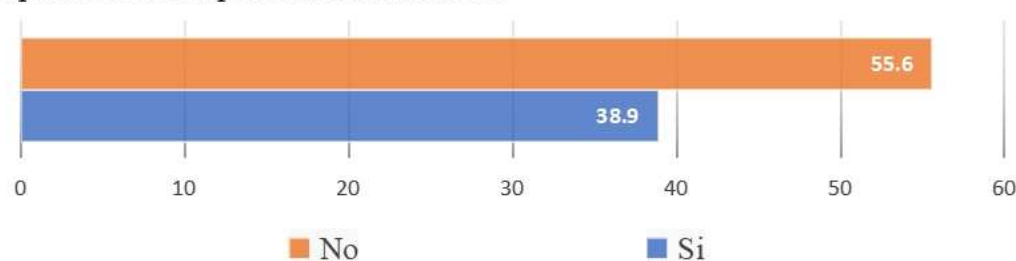


Gráfico 8

Nota: El gráfico representa el uso de planificaciones específicas para atención a la inclusión. Gráfico de elaboración propia en base a los valores del pretest.

Dichos rangos sugieren que el tema central del presente estudio, no ha sido considerado en su importancia, pudiendo afectar el alcance y logro efectivo de los aprendizajes y con ello se pone en evidencia las deficiencias en el sistema educativo, posiblemente producto de una falta de apoyo institucional o ligado a múltiples variables que, podrían estar impidiendo la efectividad en la praxis de educación inclusiva.

De acuerdo a lo expuesto, es importante considerar que frente a esta realidad se encuentra el escaso apoyo de los aliados estratégicos del aula, así lo evidencia los resultados en el gráfico 9, que expresa que únicamente el 11,1% de los encuestados cuenta con recursos o apoyos institucionales adecuados, mientras que el 55,6% respondió que hay ausencia de estos, y el 33,3% mencionó que estos recursos existen sólo parcialmente.

Nivel de apoyo institucional para atender a estudiantes con TEA

Gráfico 9

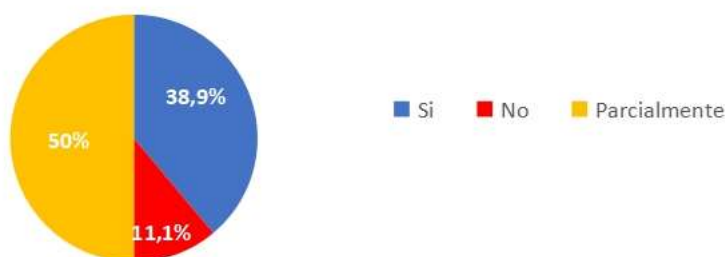


Nota: Elaboración propia con base en los resultados del postest

En cuanto a la colaboración profesional, el 50% de participantes señaló que en su institución sí hay apoyo de psicólogos, docentes de apoyo u otros profesionales; mientras que un 38,9% afirmó que estas figuras no existen en sus instituciones como se indica en el gráfico 10, lo que pone en evidencia la carencia de equipos multidisciplinarios estables para acompañar los procesos de inclusión, lo que se entendería como una deficiencia en el sistema educativo.

Gráfico 10

Nivel de apoyo institucional para atender a estudiantes con TEA



Nota: Elaboración propia con base en los resultados del pretest

Sobre la preparación institucional para abordar la inclusión educativa, el 66,7% de los docentes considera que su institución no está totalmente preparada, aunque el 22,2% la percibe como parcialmente preparada y solo un 11,1% cree que se encuentra en condiciones óptimas. Este dato confirma una percepción general de insuficiencia estructural para responder a las necesidades educativas específicas de los estudiantes con TEA.

En lo que respecta a la autopercepción sobre la preparación para enseñar a estudiantes con TEA, en el gráfico 11 se muestra que el 55,6% de los docentes se siente medianamente preparados, el 33,3% poco preparados, y apenas un 5,6% (equivalente a una persona) se considera muy preparado. En suma, los resultados hasta el momento podrían considerarse como factores que incrementan la posibilidad de metodologías deficientes para dichos casos de inclusión.

Autopercepción de la preparación para enseñar a estudiantes con TEA después del postest

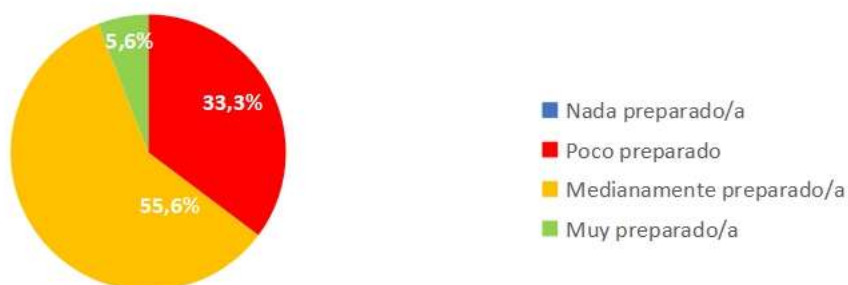


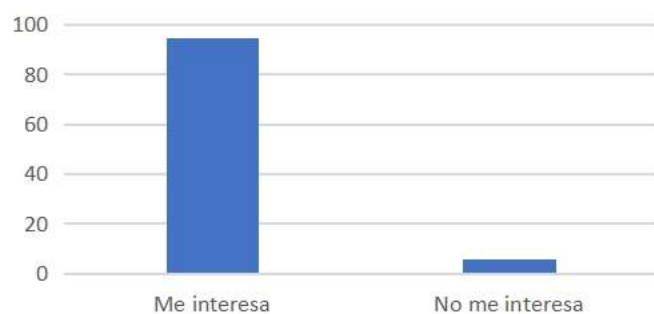
Gráfico 11

Nota: Elaboración propia con base en los resultados del postest

No obstante, de acuerdo al gráfico 12, el 94,4% manifestó interés en participar en un programa de formación docente, específico sobre inclusión educativa y TEA, lo que demuestra una actitud proactiva y disposición hacia la mejora profesional continua en este campo.

Gráfico 12

Formación en el tema del TEA.



Nota: Creación propia en base a los resultados del pretest.

En cuanto a la importancia asignada a la inclusión de estudiantes con TEA en el aula regular, el 44,4% de los docentes la consideró alta, el 33,3% fundamental y el 22,2% moderada, lo que indica que la mayoría reconoce el valor de la inclusión como un principio esencial del sistema educativo, además, se interpreta como el reconocimiento de los derechos de cada estudiante velados por el docente.

Gráfico 13

Importancia de la inclusión de estudiantes con TEA

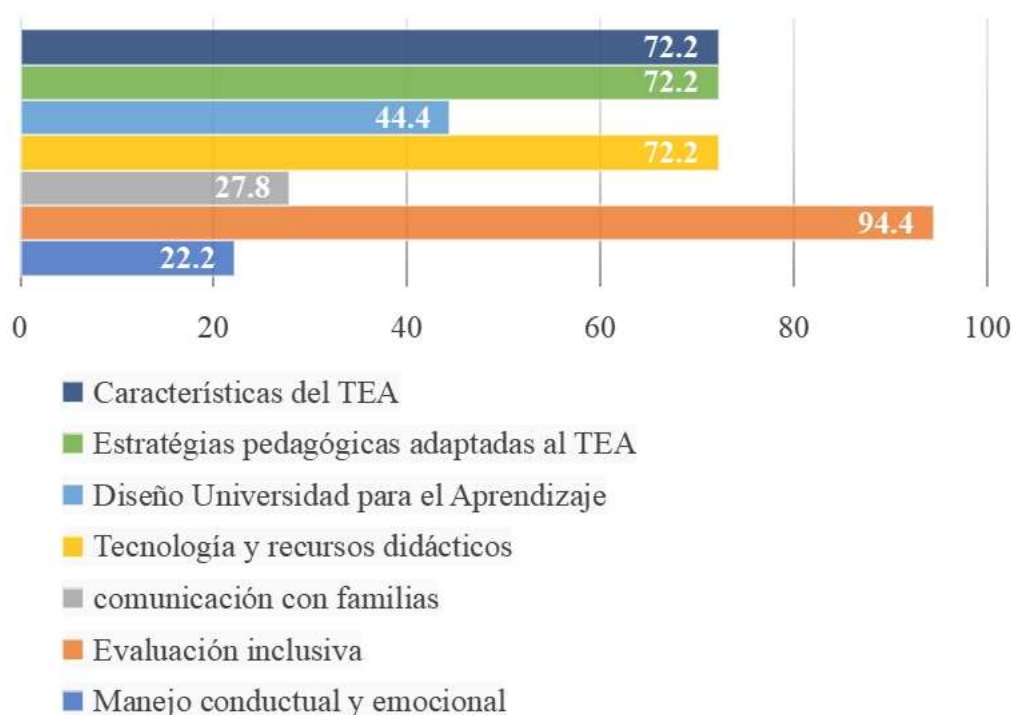


Nota: Creación propia en base a los resultados del pretest.

De la misma manera, en relación con los contenidos de formación más relevantes, en el gráfico 14, se puede observar que los temas de mayor preferencia fueron: estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de inclusión (94,4%), manejo conductual y emocional (72,2%), evaluación inclusiva (72,2%) y, tecnología y recursos didácticos inclusivos (72,2%). También destacaron la comunicación con las familias (44,4%) y, en menor medida, el conocimiento de las características del TEA (22,2%) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (27,8%).

Gráfico 14

Contenidos de formación más relevantes para los docentes



Nota: Elaboración propia con base en los resultados del postest

Finalmente, las respuestas abiertas y los diarios reflexivos de los talleres aportan una visión cualitativa complementaria sobre las necesidades y desafíos que enfrenta el profesorado en su quehacer educativo y la inclusión. Sistematizando los datos obtenidos, se puede determinar las siguientes categorías que implican apoyo y fortalecimiento de las competencias docentes:

i. Apoyo pedagógico en el aula: Los docentes destacan la urgencia de contar con elementos que permitan aplicaciones prácticas y concretas de la teoría inclusiva. Entre estos apoyos se mencionan la accesibilidad a recursos didácticos adaptables a los contextos de inclusión, la dotación de recursos visuales, la implementación de prácticas estructuradas y la difusión efectiva de estrategias metodológicas específicas para la atención al TEA. Por otro lado, se resaltó la importancia del trabajo conjunto con las familias, haciéndolos corresponsables del acto educativo y su incidencia en el futuro de los estudiantes; y finalmente, las necesidades de capacitación continua para el personal docente.

ii. Necesidades de soporte institucional: En términos generales, las reflexiones obtenidas pusieron en evidencia las falencias en el entorno de apoyo escolar. Esto referido a la cooperación interinstitucional con profesionales especialistas en el tema, los cuales intervengan constantemente y den acompañamiento de manera eficaz a la práctica docente, o permitan las derivaciones a los centros especializados para una atención personalizada.

En conclusión, estas expresiones cualitativas permiten afirmar que, aunque se han dado pasos importantes en el reconocimiento del TEA y en el desarrollo de actitudes inclusivas favorables, persisten desafíos significativos que obstaculizan el trabajo efectivo en el tema central del presente estudio. Estos desafíos se concentran principalmente en aspectos como infraestructura, formación especializada y el apoyo interprofesional e interinstitucional oportuno.

5. DISCUSIÓN.

Luego de haber acudido a diferentes fuentes de información, podemos mencionar que diversos autores coinciden en la importancia de la formación docente en contextos inclusivos, especialmente frente a los desafíos que presenta el Trastorno del Espectro Autista (TEA). A continuación, se exponen algunos aportes relevantes, considerando que la necesidad de implementar programas de formación docente inclusivos ha sido ampliamente respaldada por la literatura reciente.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo que, según la American Psychiatric Association (2013, 2022), necesita un enfoque educativo que tome en cuenta sus rasgos clínicos y conductuales, resaltando la importancia de una intervención educativa temprana y especializada.

Autores como Ainscow, Booth y Dyson (2006) sostienen en sus obras que, para mejorar las escuelas, se debe fomentar una cultura inclusiva, lo que requiere educadores bien preparados y ambientes que consideren y atiendan adecuadamente la diversidad. Sánchez-Blanchart et al. (2019) coincide en este enfoque, visibilizando que la capacitación de los profesores es un factor crucial para llevar a cabo una inclusión educativa apropiada y eficiente de alumnos con TEA.

En el contexto de Ecuador y Latinoamérica, autores como Balseca et al. (2023) y Mendoza et al. (2024) señalan que, a pesar de contar con un marco normativo y legal, persisten importantes retos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, como son la escasa formación para los docentes, la ausencia de materiales didácticos apropiados y la falta de apoyo especializado. Esto concuerda con lo que mencionan Garcés y Zambrano (2018), quienes afirman que, pese a los progresos en la legislación, el desarrollo práctico de la educación inclusiva en Ecuador sigue siendo deficiente.

En base a los resultados del postest se evidencia un progreso fundamental en la actitud y en el aspecto cognoscitivo de los docentes con respecto al TEA. Frente a este aspecto, investigaciones como Bolourian, Zeedyk y Blacher (2021) demuestran que la experiencia laboral tiene un impacto positivo en el conocimiento y la actitud que los maestros demuestran frente al autismo, lo cual se alinea con los resultados obtenidos en donde, el 100% de docentes logró el reconocimiento de las características del TEA y un 72, 2% alcanzó un nivel de conocimiento medio o alto, respecto a las estrategias para el manejo de este espectro, lo cual destaca la importancia de la implementación de programas de formación continua. Lo que es respaldado por Symeonidou y Loizou (2023), quienes señalan que los profesores que reciben capacitación especializada sobre TEA implementan prácticas más eficaces en el aula ordinaria, lo mejora de manera significativa la participación y el aprendizaje significativo.

En base al término de enfoques pedagógicos (CAST, 2018; Espinoza, 2023), y de acuerdo a los resultados presentados en el presente trabajo, el 100% de docentes indicó conocer al menos un recurso para trabajar el TEA y, el 77, 8% conoce el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un método crucial de adaptación inclusiva, demostrando así que el programa de formación tuvo impacto directo y positivo. En este sentido, Montesdeoca et al. (2024), plantean que el DUA no solo simplifica el acceso al currículo, sino que además impulsa la equidad y la participación activa de los alumnos con TEA.

Toruño et al. (2023) y Cangá León y Benites Moreno (2025) destacan lo apremiante que es definir tácticas metodológicas concretas para el cuidado de niños con TEA en las enseñanzas inicial y básica, respaldando la puesta en marcha de programas orientados a la formación del profesorado como una acción prioritaria desde los primeros niveles de educación. En este sentido, aunque haya alta predisposición a la capacitación (94% del grupo considerado en el estudio), la visión integral del fenómeno de estudio demuestra ser insuficiente si no se supera el déficit estructural y de apoyo a la práctica docente.

Los resultados logrados después de realizar el postest muestran un progreso importante en cuanto a la actitud y al nivel de conocimiento de los profesores con respecto al Trastorno del Espectro Autista (TEA), lo cual está relacionado positivamente con las iniciativas formativas y de sensibilización docente que se lleva a cabo en entornos educativos inclusivos. Este cambio es significativo si lo contrastamos con los datos de los diagnósticos iniciales, que muestran una percepción generalizada de falta de preparación, niveles bajos de conocimiento y la carencia de estrategias pedagógicas adecuadas.

En relación al conocimiento sobre las estrategias para abordar el TEA, se observó que el 72,2% de los docentes tiene un nivel medio y el 11,1% un nivel alto. Este progreso indica una mejor comprensión de las bases del trastorno, lo cual podría deberse a la interacción directa con alumnos con TEA y con ello el interés creciente por recibir capacitación. Estos resultados nos indican que, los docentes reconocen la exigencia de aprender procesos que les permitan responder a las necesidades del TEA, más aún cuando existe la necesidad dentro de su aula, lo que promueve la investigación activa de estrategias e información, tal como declaran Escandell y Garrote (2020). Sin embargo, el conocimiento adquirido no es suficiente, ya que los docentes se sienten medianamente preparados o poco preparados, reflejando una deficiencia entre los conocimientos que el docente tiene y como lo lleva a la práctica.

En cuanto al reconocimiento de las características del TEA, el 100% de los docentes encuestados menciona que las conocen de manera parcial o total, lo que muestra que se ha conseguido un avance significativo, ya que en la fase inicial se observó un escaso conocimiento sobre el mismo. De la misma manera estos resultados se reflejados en cuanto al conocimiento de estrategias metodológica que reflejan que un 66,7% de los docentes conocen estrategias para la atención educativa a estudiante con TEA. Sin embargo, el escaso número de docentes que afirma sentirse muy preparado (solo uno) pone en evidencia la brecha entre el conocimiento teórico y su implementación práctica, como señalan González, et al. (2021), quienes mencionan que el saber no garantiza la acción si no que es parte de una formación sistemática y apoyos estructurales.

Considerando otro aspecto relevante dentro de este estudio, está el uso de enfoques pedagógicos específicos a la necesidad presentada. Aspecto en el cual, el 100% de los docentes participantes indicó que conoce al menos un recurso o estrategia para trabajar con estudiantes con TEA, siendo el de mayor uso los pictogramas (100%), el Diseño Universal para el Aprendizaje (77,8%) y los sistemas alternativos de comunicación como PECS (44,4%). Lo que refleja un conocimiento más técnico y especializado en comparación con la evaluación inicial. Sin embargo, como advierte Fernández-Batanero et al. (2020), el conocimiento y uso de estas herramientas debe ser complementado con competencias prácticas y condiciones institucionales adecuadas que permitan su aplicación sistemática y efectiva.

En cuanto a las prácticas inclusivas, los resultados muestran un avance moderado. Un 66,7% de los docentes señaló haber tenido estudiantes con TEA en el aula, y un 55,6% indicó que actualmente aplica adaptaciones curriculares. No obstante, persisten limitaciones significativas: el 55,6% considera que su institución no cuenta con recursos suficientes para la atención de estudiantes con TEA, y el 50% manifestó que no existe en su institución la figura de apoyo profesional (docente de apoyo, psicólogo u orientador). Esto confirma lo señalado por Martínez et al. (2019), quienes sostienen que la inclusión real requiere de una infraestructura institucional sólida y equipos multidisciplinarios que respalden la labor docente.

Por otro lado, aunque el 94,4% de los docentes mostró disposición para participar en procesos formativos sobre TEA e inclusión educativa, sólo una minoría manifestó sentirse muy preparado. Esta disposición representa un punto de partida clave para fortalecer procesos formativos más pertinentes, prácticos y sostenidos en el tiempo. En línea con Escandell y Garrote (2020), la actitud favorable hacia la inclusión es un predictor positivo de cambio educativo, pero necesita canalizarse a través de programas de capacitación continua, con énfasis en la praxis.

Los temas que los profesores consideran prioritarios para su capacitación muestran una perspectiva más completa y acorde a lo que se requiere en el aula: la gestión de las emociones y conductas (72,2%), la evaluación inclusiva (72,2%) y las estrategias pedagógicas adaptadas (94,4%) fueron los asuntos más elegidos. Esto corrobora que los maestros no solamente detectan la falta de conocimientos, sino también las áreas críticas que necesitan intervención. Asimismo, se aprecia la importancia de las ayudas visuales, tecnológicas y emocionales, y se admite que es necesario contar con el apoyo de profesionales, la familia y las instituciones. Esto demuestra una visión más integral del cuidado educativo para alumnos con TEA.

6. CONCLUSIÓN.

Los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que aún existen brechas importantes para lograr una educación inclusiva. Puesto que, pesar de que hay una buena predisposición por parte del equipo docente, la falta de recursos institucionales, capacitaciones y dominio en estrategias pedagógicas inclusivas, no permiten brindar una educación de calidad en condiciones adecuadas a las necesidades de los estudiantes. En un análisis comparativo entre el test y posttest aplicado, se demuestra el avance en el nivel de conocimiento con metodologías como el DUA, TEACH y uso de pictogramas.

Dentro de la visión inicial de la investigación se afirma la importancia de la inclusión en el aula regular. Pues se muestra un alto interés por parte de los docentes, a ser capacitados en metodologías específicas para brindar una educación de calidad y lograr adaptaciones de gran efectividad. Los temas que se requieren profundizar son: estrategias pedagógicas adaptadas, manejo conductual y emocional, evaluación inclusiva, así como el uso de tecnologías y recursos visuales que permitan la gamificación en el aula y la actualización considerando una sociedad en constante cambio.

Por otro lado, se encontró como variable común la falta apoyo institucional que siente el cuerpo docente. Como lo manifiestan Molina (2019) y Sandoval et al. (2021), quienes describen que, en el contexto escolar se promociona una educación inclusiva y de calidad, sin embargo, la falta de personal, recursos materiales y el déficit de políticas coherentes con la realidad, pone en evidencia la falta de interés por parte de los gobiernos de turno, en acciones de inversión necesaria que potencie la educación ecuatoriana.

En este sentido, se recomienda diseñar e implementar programas de formación docente continuos, prácticos y contextualizados, que aborden no solo las características del TEA, sino también estrategias concretas para la planificación curricular, el trabajo colaborativo y el acompañamiento emocional de los estudiantes. Igualmente, es urgente que las instituciones educativas fortalezcan sus estructuras de apoyo, promuevan el trabajo interdisciplinario y garanticen condiciones adecuadas para una verdadera inclusión, tal como lo demandan los marcos normativos nacionales e internacionales en materia de educación inclusiva.

Finalmente, en consideración a los resultados obtenidos en el presente trabajo, se destaca la importancia en los futuros esfuerzos de investigación, de manera que se continúen evaluando el impacto de las capacitaciones docentes y el nivel de implementación real de prácticas inclusivas, con el fin de promover políticas educativas más equitativas y eficaces para estudiantes con TEA.

REFERENCIAS.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Almumen, H. A. (2020). Inclusive Education for Students with Autism Spectrum Disorder in the Gulf Cooperation Council (GCC) Countries: A Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(2), 223–237. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1755429>

American Psychiatric Association. (2022). *DSM-5-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (Texto revisado). Editorial Médica Panamericana.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Carballo, G., & Saiz, P. A. (2020). Los trastornos del espectro autista. *Pediatría Integral*, 24(7), 309–317. <https://n9.cl/yyjpf>

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra – CREENA. (s.f.). *Definición del trastorno del espectro autista*. Gobierno de Navarra. <https://n9.cl/9poh2>

Cushpa, M. (2022). Aplicación del sistema pecs (picture exchange communication system) a una paciente de 5 años, diagnosticada con trastorno del espectro autista (tea), del centro de neuroestimulación active kids. Universidad técnica de ambato facultad de ciencias de la salud carrera de estimulación temprana. <https://n9.cl/i3pad>

Balseca, F., Cajamarca, L., Palacios, V., Chiluisa, P., & Calero, E. (2023). Educación, autismo e inclusión: percepciones, desafíos y oportunidades para una escuela verdaderamente integradora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 3600–3622. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17971

Balseca Molina, M., Jara Chávez, J., & Cruz Romero, K. (2023). *Estrategias inclusivas en el aula para estudiantes con trastorno del espectro autista*. Revista Polo del Conocimiento, 8(3), 41–57. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i3.8716>

Bauminger-Zviely, N., & Shefer, S. (2021). Enhancing social engagement of children with autism spectrum disorder using a video modeling intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 2420–2432. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04701-5>

Blanco, M. (2024). Inclusión y desarrollo de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el aula de Educación Infantil. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. <https://n9.cl/kfahjj>

Bolourian, Y., Zeedyk, S. M., & Blacher, J. (2021). Autism knowledge and attitudes among education professionals: The role of professional experience and classroom experience. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(2), 89–98. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1605730>

Cangá León, A. M., & Benites Moreno, J. E. (2025). Estrategia metodológica para la educación inclusiva de niños con Trastorno del Espectro Autista en Educación Inicial. Maestro y Sociedad. <https://n9.cl/ctgj9>

Carrascal Moraga, M., Maneiro Dios, R. y Revesado Carballares, D. (2022). La importancia del enfoque pedagógico inclusivo en los programas de formación docente. *Lecturas: Educación física y deportes*, 27(288). <https://doi.org/10.46642/EFD.V27I288.3281>

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

Cevallos, P., & Fernández, M. (2022). *Barreras para el aprendizaje y la participación en la educación inclusiva del Ecuador*. Revista Alteridad, 17(2), 143–153. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.10>

Cuesta Gómez, J. L., Verdugo Alonso, M. Á., & Jordán de Urríes, F. B. (2021). Evaluación de la calidad de vida en personas con discapacidad intelectual: Aplicación del modelo de ocho dimensiones. *Siglo Cero*, 52(3), 93–110. <https://doi.org/10.14201/scero202152393110>

Díaz Mosquera, E., & Andrade Zúñiga, I. (2015). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio en Quito, Ecuador. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 163-181. Organización Mundial de la Salud. (2023). Informe mundial sobre el autismo. OMS. <https://n9.cl/wzp2p>

Díaz Mosquera, J. L., & Andrade Zúñiga, D. (2015). El trastorno del espectro autista: una mirada desde la intervención educativa. *Revista Científica*, 22(2), 123–135. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.rc.2015.2.a06>

Enciso Luna, L. A., Vanegas Pérez, L. M., & González Hernández, D. (2021). Modelo de calidad de vida y apoyos para personas con discapacidad. *Revista Inclusiones*, 8(2), 408–428. <https://n9.cl/8uks9>

Espada Chavarría, R. M., Gallego Condo, M. B., & Hautacuperche González Montesino, R. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la educación básica en Ecuador. *Alteridad*, 14(2), 45-67. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>

Espinoza Pesántez, L. C. (2023). El diseño universal de aprendizaje como estrategia de aprendizaje para el desarrollo lógico matemático en niños con autismo. *Revista de Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3494-3511. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5586

Garcés, M., & Zambrano, M. (2018). Educación inclusiva en Ecuador: análisis de la implementación en instituciones de educación básica. *Revista Conrado*, 14(65), 188–194. <https://n9.cl/e5pkp0>

Ibarra, M. (2019). La inclusión educativa en Ecuador: tensiones entre normativa y prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 65–79. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100065>

López, I. & Forster, J. (2022). Trastornos del neurodesarrollo: dónde estamos hoy y hacia dónde nos dirigimos. *Trastornos del neurodesarrollo: dónde estamos hoy y hacia dónde vamos*. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.06.004>

Mendoza, J. L., Andrade, G. D., & Lema, R. F. (2024). Retos del profesorado ecuatoriano ante la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 145–162. <https://doi.org/10.5565/rev.riein.454>

Mendoza, P., Salazar, M., & Zurita, A. (2024). La inclusión de estudiantes con TEA en instituciones educativas del Ecuador. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 1–15. <https://doi.org/10.15359/ree.28-1.4>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Informe sobre estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo nacional*. <https://educacion.gob.ec>

Montesdeoca Salazar, Y. A., Sinchiguano Granda, B. L., Gordon Torres, C. V., Sánchez Galeas, D. M. (2024). Neurodiversidad y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Una propuesta inclusiva para estudiantes con TDAH y TEA. Polo del Conocimiento.

Montiel Alcívar, M. (2016). *La educación inclusiva para estudiantes con autismo en instituciones de la ciudad de Quito* [Tesis de maestría, Universidad UTE]. Repositorio UTE. <https://n9.cl/w0gg14>

Muntaner Guasp, A. (2013). *La educación inclusiva como derecho: Análisis normativo y filosófico*. Revista de Educación Inclusiva, 6(1), 15–30. <https://n9.cl/ig32v>

ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas. <https://n9.cl/khtb>

Ochoa, E. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: una mirada a través del índice for inclusión. RECIMUNDO, 5(esp.1), 243–260. <https://n9.cl/23kr59>

Pinto, N. (2021). “Experiencias transformadoras: transitando hacia una comunidad de aprendizaje mediante prácticas educativas inclusivas, democráticas y dialógicas”. Universidad de Palvaráiso de Chile. Programa de Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad. <https://n9.cl/5w8r7>

Santillán de la Torre, C. A., Sánchez Campuzano, H. M., Aguirre Paucarima, N. S., & Martillo Cedeño, M. D. C. (2023). Estrategias innovadoras para la inclusión: DUA y Aprendizaje Basado en Proyectos en Ecuador. Polo del Conocimiento.

Sánchez-Blanchart, C., García-Perales, R., & Rodríguez-Dorta, M. (2019). Formación docente e inclusión de alumnos con trastorno del espectro autista: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 847–860. <https://doi.org/10.5209/rced.59102>

Sanz, A. (2024). Propuesta de intervención educativa en alumno con Trastorno del Espectro Autista a través del método TEACCH. [Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. https://n9.cl/xg7yb](https://n9.cl/xg7yb)

Symeonidou, S., & Loizou, E. (2023). Inclusive education for students with autism spectrum disorders: Teachers' perspectives and practices in mainstream settings. *Education Sciences*, 13(6), 638. <https://doi.org/10.3390/educsci13060638>

Tárraga, R., Velez, X., Pastor, G. & Fernández, M. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Revista Scielo Brasil*. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504>

Toruño, A., Vélez, S., & Bravo, A. (2023). Estrategias metodológicas para la inclusión educativa de los niños con trastornos del espectro autista en educación inicial. *Revista Científica Ciencia Latina*, 7(3), 145–160. <https://n9.cl/gt8w9>

Torres Montalvo, M., Bravo Intriago, I., & Gonzales Pérez, D. (2021). Concepciones del profesorado de educación básica sobre el autismo y la inclusión escolar. *Revista Hallazgos del Desarrollo*, 1(3), 51–70. <https://n9.cl/mjak6>

United Nations. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://n9.cl/khtb>

Vela, A., Domínguez, C., & López, V. (2020). La alianza familia-escuela en contextos de inclusión educativa: Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 77–96. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>

Verdugo, M. Á. (2009). Apoyos para la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Siglo Cero*, 40(1), 5–20. <https://n9.cl/54bjh>

Verdugo, M. Á., Schalock, R. L., & Gómez, L. E. (2012). Calidad de vida: Manual para profesionales de la educación y servicios sociales. *Editorial Alianza*.

Vinueza Beltrán, M. V. (2022). *La realidad de la educación inclusiva en el Ecuador: Avances y desafíos*. *Revista Rupturas*, 14(2), 123–137. <https://n9.cl/nnlfs9>

Vinueza, M. (2022). Inclusión educativa para niños con autismo en el sistema escolar ecuatoriano: Retos y oportunidades. *Polo del Conocimiento*, 7(11). <https://n9.cl/86x04>

Wikipedia. (2025). *Trastorno del espectro autista*. Wikipedia, la enciclopedia



Tulcán, 07 de Noviembre 2025

CARTA DE ACEPTACIÓN

Señores/as:

Verónica Susana Morales García

Ivanna Madelaine Rueda Vega

Rita Salazar Plus Marcela

Presente.-

La Revista **Metanoia**: Ciencia, Tecnología e Innovación tiene a bien informarle que su artículo denominado: **Programa de educación inclusiva para docentes de enseñanza ordinaria dirigido al Trastorno del Espectro Autista**, alcanzado la pertinencia y aprobación del comité editorial de la Revista, en tal sentido, será publicado en el Volumen 12 Núm. 1, correspondiente al semestre Enero-Junio 2026.

Sirva la presente para acreditar la información sobre el artículo.

Atentamente,



JESSICA JORAMNA
SANTANDER MORENO



Dra. Jessica Santander Moreno
Editora General Revista Metanoia

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

