

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

FACULTAD DE POSGRADO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL

PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

TEMA:

**“Estrategias pedagógicas inclusivas y su relación con la participación y el
aprendizaje en niños con Trastorno del Espectro Autista”**

Autores:

MEJÍA DUMEZ ROBERTO ALFREDO

ESPINOZA TANDAZO JULIO ISAÍAS

Tutor:

KARLA MAGDALENA GAME MENDOZA

Milagro

2025 - 2026

Estrategias pedagógicas inclusivas y su relación con la participación y el aprendizaje en niños con Trastorno del Espectro Autista

Disorder inclusive pedagogical strategies and their relationship with participation and learning in children with Autism Spectrum Disorder

Roberto Alfredo Mejía Dumez*

Universidad Estatal de Milagro
rmejiad2@unemi.edu.ec
Orcid: 0009-0004-0715-363X
Milagro – Ecuador

Julio Isaías Espinoza Tandazo

Universidad Estatal de Milagro
jespinozat2@unemi.edu.ec
Orcid: 0009-0001-1339-653X
Milagro – Ecuador

Karla Magdalena Game Mendoza

Universidad Estatal de Milagro
Kgamem@unemi.edu.ec
Orcid: 0000-0002-5860-046X
Milagro – Ecuador

***Autor/a de Correspondencia: 0983243901**

Artículo recibido: xx de mes de 20xx. Aceptado para publicación: día mes 20xx.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

La educación de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa un desafío relevante en los contextos de educación inicial, donde se establecen las bases del desarrollo cognitivo, social y emocional. En este sentido, comprender la relación entre las estrategias pedagógicas inclusivas docentes y los niveles de participación y aprendizaje de los estudiantes con TEA resulta fundamental para fortalecer las prácticas educativas inclusivas. El objetivo del estudio fue analizar la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas en aulas de educación inicial dirigidas a estudiantes con TEA y su relación con la participación social, la participación académica y el aprendizaje significativo. La investigación se desarrolló en una escuela fiscal del cantón Durán, Ecuador, durante el período 2025–2026, mediante un enfoque cuantitativo basado en la aplicación de un cuestionario dirigido a docentes y una ficha de observación aplicada a estudiantes con TEA. La fiabilidad de los instrumentos fue evaluada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, que evidenció una alta consistencia interna ($\alpha > 0.95$). Para el análisis de las relaciones entre variables se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados mostraron que los docentes reportaron niveles relativamente altos en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas, especialmente en la dimensión de seguimiento del proceso educativo. Sin embargo, los niveles de participación social, participación académica y aprendizaje observados en los estudiantes con TEA fueron más bajos y presentaron mayor variabilidad. Además, no se identificaron correlaciones estadísticamente significativas entre las estrategias docentes y los resultados estudiantiles.

Palabras clave: Trastorno del espectro autista, educación inclusiva, estrategias pedagógicas inclusivas, participación académica, educación inicial.

Abstract

The education of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) represents a relevant challenge in early education contexts, where the foundations of cognitive, social and emotional development are established. In this sense, understanding the relationship between the inclusive teaching pedagogical strategies and the levels of participation and learning of students with ASD is essential to strengthen inclusive educational practices. The objective of the study was to analyze the implementation of inclusive pedagogical strategies in early education classrooms aimed at students with ASD and their relationship with social participation, academic participation and meaningful learning. The research was carried out in a public school in the Durán city, Ecuador, during the period 2025–2026, using a quantitative approach based on the application of a questionnaire aimed at teachers and an observation sheet applied to students with ASD. The reliability of the instruments was evaluated using Cronbach's Alpha coefficient, which showed high internal consistency ($\alpha > 0.95$). Spearman's correlation coefficient was used to analyze the relationships between variables. The results showed that teachers reported relatively high levels in the implementation of inclusive pedagogical strategies, especially in

the dimension of monitoring the educational process. However, the levels of social participation, academic participation and learning observed in students with ASD were lower and presented greater variability. Furthermore, no statistically significant correlations were identified between teaching strategies and student outcomes.

Keywords: Autism spectrum disorder, inclusive education, inclusive pedagogical strategies, academic participation, initial education.

INTRODUCCIÓN

La educación de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) constituye uno de los mayores desafíos en el contexto educativo actual, especialmente en los niveles iniciales, donde se sientan las bases del desarrollo cognitivo, social y emocional. El TEA se caracteriza por dificultades en la comunicación social, la interacción con los pares y la presencia de patrones de comportamiento repetitivos o intereses restringidos, lo que puede incidir directamente en la participación activa del niño dentro del aula y en sus procesos de aprendizaje.

Ante esta realidad, la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas es necesaria para garantizar una educación equitativa y de calidad. La adaptación de metodologías didácticas, el uso de apoyos visuales, la estructuración del entorno y la flexibilización curricular permiten responder a las necesidades educativas individuales de los niños con TEA, favoreciendo no solo el acceso al aprendizaje, sino también su participación significativa en las actividades escolares y la construcción de vínculos sociales positivos.

En este sentido, comprender la relación entre las estrategias pedagógicas inclusivas y los niveles de participación y aprendizaje de los niños con TEA es esencial para fortalecer las prácticas docentes y promover entornos educativos más inclusivos. El análisis de esta relación no solo permite generar orientaciones pedagógicas contextualizadas, sino también aportar evidencia empírica que fortalezca la toma de decisiones docentes en favor de una educación verdaderamente inclusiva.

Revisión de la Literatura

Trastorno del Espectro Autista y educación inclusiva

El trastorno del espectro autista (TEA) es una afección del desarrollo neurológico con implicación multidimensional, caracterizada por una interacción social disminuida con deficiencias en la comunicación a través del lenguaje verbal y no verbal e inflexibilidad en el comportamiento al presentar conductas repetitivas e intereses restringidos (Alcalá & Ochoa

Madrigal, 2022). Actualmente, la realidad de las aulas de infantil muestra un aumento de casos de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), concretamente alumnado con TEA (Cueva & Fajardo, 2024; Felípez-Abad & Alonso, 2024). Este escenario plantea nuevos retos para los sistemas educativos y para la práctica docente, donde los enfoques pedagógicos inclusivos deben ser capaces de responder a la diversidad presente en el aula.

Desde una perspectiva teórica, la educación inclusiva se orienta a garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes mediante la eliminación de barreras y el reconocimiento de la diversidad. En esta misma línea, la educación inclusiva está constituido por la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor de la comunidad educativa, la participación de todos los alumnos en el curriculum ordinario, y la provisión a todos los estudiantes de iguales oportunidades para recibir servicios educativos efectivos (Buey, 2010). Las escuelas inclusivas constituyen una aportación muy relevante en el contexto comunitario para conseguir una sociedad más igualitaria y menos excluyente (Buey, 2010). Para que este enfoque inclusivo se materialice en la práctica educativa, resulta fundamental la implementación de estrategias pedagógicas que permitan atender la diversidad del alumnado y responder a sus necesidades educativas específicas.

Las prácticas pedagógicas inclusivas son aquellas estrategias didácticas, metodológicas y curriculares que los docentes utilizan para que los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades, puedan acceder a la educación, participar activamente y lograr sus objetivos formativos de manera justa e igualitaria (Espinoza-López, 2023). Estas prácticas incluyen la creación de un ambiente educativo seguro, inclusivo y respetuoso, el uso de materiales y actividades adaptadas a los intereses de los estudiantes con necesidades especiales, la promoción de la diversidad, la colaboración en el aula y la atención personalizada a las necesidades educativas de cada estudiante, valorando la diversidad (Espinoza-López, 2023). En este sentido, estas estrategias buscan promover la inclusión educativa de los niños con TEA, adaptando las prácticas pedagógicas y organizativas para atender a las necesidades específicas de este grupo de estudiantes (Barros & Molina, 2025)

Estrategias pedagógicas inclusivas y participación de niños con TEA

La literatura especializada sobre estrategias pedagógicas inclusivas dirigidas a niños con TEA en el contexto educativo regional evidencia una diversidad de enfoques orientados a favorecer la participación activa y los procesos de aprendizaje en el aula. En los estudios reportados en

Colombia reflejan la aplicación de diversas técnicas como el juego cooperativo, el role playing y el modelado (Galán Martínez & Gómez Blanco, 2020); el uso de rondas infantiles (Aguirre Joya, 2024); el empleo de apoyos visuales, experiencias sensoriales y criterios de accesibilidad curricular (Chaparro Vela et al., 2025); y la utilización de pictogramas (Gauta, 2016). Por otro lado, en las investigaciones desarrolladas en Perú registran el uso de estrategias audiovisuales dentro de ambientes organizados (Egoavil Naveros & Marrufo Quiroz, 2025); así como la aplicación de estrategias docentes basadas en disciplina positiva (Simons Pizarro & Tupiño Contreras, 2019). En Chile, destacan el empleo de pictogramas explicativos de las tareas, el modelaje, y la introducción de temáticas de interés (Ulloa Suazo et al., 2024); y la aplicación de estrategias inclusivas de vinculación familia-escuela (Herrera-Paredes et al., 2024).

Una de las principales dificultades identificadas en la región, relacionadas con la implementación de estrategias inclusivas para niños con TEA, corresponden a la falta de formación profesional (Bejarano Gómez et al., 2020; Cerron Ore, 2024; Coelho et al., 2024; León, 2025; Rangel, 2017), y la falta de aplicación de adaptaciones curriculares (Barros & Molina, 2025; Espinoza-López, 2023; Soliz et al., 2025).

Estudios en el contexto ecuatoriano

Marco normativo y políticas de inclusión

En Ecuador, la educación inclusiva se encuentra respaldada por un conjunto de políticas públicas orientadas a garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, en especial aquellos con necesidades educativas específicas, como los niños con TEA:

- La Constitución de la República de Ecuador (2008), en los artículos 26, 27, 47 y 156, hace referencia a la educación como un derecho fundamental y un deber prioritario del Estado, orientado a garantizar la igualdad, la inclusión social y el desarrollo integral de las personas, reconociendo de manera específica el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva dentro del sistema regular, bajo principios de equidad, participación y accesibilidad, y respaldado por políticas públicas de igualdad y no discriminación (Constitución de la República del Ecuador, 2008).
- El Código de la Niñez y Adolescencia (2003), en su artículo 37, reconoce el derecho de los niños, niñas y adolescentes a una educación de calidad, garantizada mediante recursos

- adecuados, entornos favorables de aprendizaje y programas flexibles que respondan a sus necesidades y contextos socioculturales (Código de la Niñez y Adolescencia, 2003).
- La Ley Orgánica de Personas con Discapacidad (2025), en sus artículos 27, 28 y 29, establecen la obligatoriedad de una política de educación inclusiva a lo largo de la vida, orientada a la eliminación de barreras para el aprendizaje y sustentada en la implementación de estrategias pedagógicas, apoyos educativos y servicios especializados que garanticen la participación, accesibilidad y atención oportuna de las personas con discapacidad en el sistema educativo (Ley Orgánica de las Personas con Discapacidad, 2025).
 - Los artículos 154, 158 y 160 del Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2023), establecen que la educación inclusiva debe garantizar el acceso, permanencia, participación y culminación de los estudios de todos los estudiantes en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, mediante la eliminación de barreras y la implementación de recursos pedagógicos, curriculares y tecnológicos, reconociendo además las necesidades educativas específicas —asociadas o no a la discapacidad— que requieren apoyos y adaptaciones educativas temporales o permanentes para asegurar una atención pertinente a la diversidad (Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2023).
 - El artículo 13 de la normativa para garantizar el acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación en el Sistema Nacional de Educación de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y/o adultos mayores con discapacidad (2025), donde se establece la implementación del plan de ambientación para la inclusión (MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A, 2025).

No obstante, a pesar de la solidez del marco normativo que respalda la educación inclusiva en el Ecuador, su implementación efectiva en las aulas continúa representando un desafío, particularmente en lo referente a la aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas que favorezcan la participación y el aprendizaje de los niños con Trastorno del Espectro Autista (Flores Jaramillo et al., 2024; Galves, 2025; Gómez et al., 2023; Hernández Pico & Samada Grasst, 2021).

Investigaciones previas en educación inicial y básica

En el contexto ecuatoriano, en los últimos años se ha evidenciado un creciente interés investigativo por las estrategias pedagógicas inclusivas dirigidas a niños con Trastorno del Espectro Autista, donde se destaca el papel de los ambientes de aprendizaje en la promoción

de la participación y los procesos de aprendizaje (Cajamarca & Naranjo, 2023); las adaptaciones curriculares personalizadas, el uso de apoyos visuales y tecnologías asistidas, y la implementación de metodologías de aprendizaje cooperativo (Campelo et al., 2024); la deconstrucción pedagógica aplicada al uso de tecnologías (Granda et al., 2025); el uso del método ABA para el desarrollo del lenguaje y el método TEACCH para mejorar las características viso-espaciales (Vazquez-Vazquez et al., 2020); y el uso parcial del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Ortuño-Zamora, 2025). Sin embargo, a pesar de la diversidad de estrategias pedagógicas inclusivas reportadas en estos estudios, las falencias en la capacitación de los docentes, el escaso uso de las adaptaciones curriculares y la tecnología asistiva, así como la falta de recursos materiales y tecnológicos, continúan limitando la implementación efectiva de prácticas inclusivas, lo que repercute en la participación activa y en los procesos de aprendizaje de los niños con TEA en el contexto educativo ecuatoriano (Barros & Molina, 2025; Beltran et al., 2025; Romero & López, 2025).

Problema de Investigación

La implementación de estrategias pedagógicas inclusivas en aulas de educación inicial constituye un elemento clave para favorecer la participación y el aprendizaje de los niños con TEA. Sin embargo, aún existe limitada evidencia empírica sobre cómo estas estrategias se aplican en el contexto del aula y sobre su relación con los niveles de participación social, participación académica y aprendizaje de estos estudiantes. Esta situación evidencia la necesidad de analizar de manera sistemática las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por los docentes y su posible relación con los resultados educativos observados en estudiantes con TEA.

Objetivos y Preguntas de Investigación

El presente estudio tiene como propósito analizar la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas en aulas de educación inicial dirigidas a estudiantes con TEA, y su relación con la participación social y académica, así como con el logro de aprendizajes significativos. En este marco, se plantean los siguientes objetivos específicos: (1) identificar las metodologías activas inclusivas empleadas por los docentes; (2) describir las adaptaciones curriculares implementadas para atender las necesidades educativas de los estudiantes con TEA; y (3) analizar los mecanismos de seguimiento y evaluación de las prácticas inclusivas desarrolladas en el aula.

En correspondencia con estos objetivos, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se relaciona la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas en aulas de educación inicial con la participación social, la participación académica y el aprendizaje de los estudiantes con TEA?

En este contexto, se plantea como hipótesis nula que no existe una relación significativa entre la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas en educación inicial y los niveles de participación y aprendizaje de los estudiantes con TEA. La hipótesis alterna consiste en que existe una relación significativa y positiva entre la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas en educación inicial y los niveles de participación y aprendizaje de los estudiantes con TEA.

METODOLOGÍA

Enfoque de Investigación

El presente estudio adopta un enfoque cuantitativo, ya que se orienta a la recolección y análisis de datos numéricos obtenidos mediante instrumentos estructurados aplicados en aulas de educación inicial que atienden a estudiantes con TEA. Este enfoque permite medir de manera objetiva la relación entre la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y los niveles de participación social, participación académica y logro de aprendizajes significativos.

Diseño del Estudio

El diseño de la investigación es no experimental, transversal y correlacional.

Es no experimental, debido a que las variables no serán manipuladas deliberadamente, sino observadas en su contexto natural dentro del aula de educación inicial.

Es transversal, porque la recolección de datos se realizará en un único momento durante el período académico 2025–2026.

Es correlacional, ya que busca determinar la existencia y el grado de relación entre la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y los niveles de participación y aprendizaje de los estudiantes con TEA, sin establecer relaciones de causalidad directa, sino asociaciones estadísticamente significativas entre las variables.

Participantes

La población estuvo conformada por 80 estudiantes matriculados en cuatro cursos de educación inicial, en una escuela fiscal del cantón Durán, Ecuador, durante el período 2025–2026. De este total, 8 estudiantes cuentan con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Asimismo, participaron 4 docentes responsables de los cursos.

La técnica de muestreo fue de tipo no probabilístico, por conveniencia, debido a que se seleccionaron intencionalmente los estudiantes que cumplían con el criterio de diagnóstico de TEA.

La muestra estuvo constituida por los 4 docentes y los 8 estudiantes con TEA, quienes representan la unidad de análisis del estudio.

Instrumentos de Recolección de Datos

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recopilar información relevante para la investigación fueron las siguientes:

- Cuestionarios dirigidos a docentes. - se diseñó un cuestionario estructurado compuesto por 18 ítems con escala tipo Likert de cinco niveles de respuesta (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre). Los ítems forman parte de 6 indicadores y 3 dimensiones (ver material suplementario). El instrumento fue aplicado a las cuatro docentes responsables de los cursos de educación inicial participantes en el estudio. Su finalidad fue recopilar información sobre las estrategias pedagógicas inclusivas que se aplicaron en el aula de educación inicial para atender a niños con TEA.
- Fichas de observación dirigidas a niños con TEA. - se elaboró una ficha de observación estructurada compuesta igualmente por 18 ítems con escala tipo Likert de cinco niveles de respuesta (nunca se observa, rara vez se observa, a veces se observa, frecuentemente se observa, siempre se observa). Los ítems forman parte de 6 indicadores y 3 dimensiones (ver material suplementario). Este instrumento fue aplicado a los 8 niños con TEA (dos por cada curso), con la finalidad de registrar el nivel de participación y aprendizaje de los estudiantes con TEA durante el desarrollo de las actividades escolares habituales en el aula de educación inicial.

Análisis de Datos

Para el análisis de los datos se aplicaron técnicas de estadística descriptiva, tales como tablas de frecuencias, con el propósito de caracterizar las variables del estudio y obtener una visión general del comportamiento de los datos.

Asimismo, los instrumentos de recolección de datos (cuestionario dirigido a docentes y ficha de observación aplicada a niños con TEA) fueron sometidos previamente a un proceso de validación mediante juicio de expertos, con el fin de garantizar la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems en relación con las variables del estudio (Pérez Contreras et al., 2022; Pérez-Escoda et al., 2018). Posteriormente, se evaluó la consistencia interna de los instrumentos mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual permitió estimar el grado de homogeneidad de los ítems que conforman cada dimensión evaluada. El coeficiente Alfa de Cronbach oscila entre 0 y 1, considerándose aceptable un valor igual o superior a 0,70 y óptimo cuando se sitúa entre 0,80 y 0,90 (Salamanca-Duque et al., 2014).

Con el fin de analizar la relación entre las variables de estudio, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ), el cual resulta adecuado para el análisis de datos de naturaleza ordinal y distribuciones no paramétricas (Conover, 1999). Este estadístico permitió determinar la dirección e intensidad de las asociaciones entre la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y los niveles de participación social, participación académica y aprendizaje de los niños con TEA.

Los valores del coeficiente de Spearman oscilan entre -1 y 1 , donde valores cercanos a 0 indican ausencia de correlación y valores próximos a ± 1 reflejan asociaciones más fuertes entre las variables (Conover, 1999). La interpretación de la magnitud de la correlación se realizó considerando rangos referenciales de asociación (baja, moderada y alta), con un nivel de confianza del 95 % y un criterio de significancia estadística establecido en $p < 0,05$.

Todo el manejo de datos se realizó en el entorno R (R Core Team, 2024).

Consideraciones Éticas

La presente investigación contó con el consentimiento informado firmado por los representantes legales de los niños con TEA, quienes fueron previamente informados sobre los objetivos del estudio, los procedimientos de recolección de datos y el uso académico de la información. A su vez, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes y los docentes, asignando códigos a los instrumentos aplicados y evitando la divulgación de datos. La participación fue voluntaria y no implicó ningún riesgo físico, psicológico ni académico para los niños. De igual manera, se contó con la autorización de la institución educativa para la ejecución del estudio.

RESULTADOS

Análisis descriptivos por dimensión

Se elaboró una tabla de frecuencias con los valores promedio y las desviaciones estándar para cada una de las dimensiones de los grupos de docentes y estudiantes, con la finalidad de comparar entre ambos grupos (tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las dimensiones del estudio (D = dimensión; M = media; DE = desviación estándar).

Grupo	Variable	n	M	DE
Docentes	D1_metodologías_inclusivas	4	3.63	0.51
Docentes	D2_adaptaciones_curriculares	4	3.63	0.51
Docentes	D3_seguimiento_evaluación	4	3.71	0.58
Niños con TEA	D1_participación_social	8	2.04	0.93
Niños con TEA	D2_participación_académica	8	2.23	1.13
Niños con TEA	D3_aprendizaje_significativo	8	1.67	1.04

En relación con las dimensiones correspondientes al grupo de docentes, los resultados descriptivos evidenciaron niveles relativamente altos en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas. Los promedios oscilaron entre 3.63 y 3.71, siendo la dimensión de seguimiento la que presentó la media más elevada ($M = 3.71$; $DE = 0.58$). Asimismo, se observó una baja dispersión en estas variables (DE entre 0.51 y 0.58), lo que sugiere respuestas relativamente homogéneas entre los docentes respecto a la aplicación de estas estrategias en el aula (Tabla 1).

Por su parte, las dimensiones correspondientes a los niños con TEA, mostraron promedios considerablemente menores. La participación social presentó una media de 2.04 ($DE = 0.93$), la participación académica de 2.23 ($DE = 1.13$) y el aprendizaje significativo de 1.67 ($DE = 1.04$), siendo esta última la dimensión con el puntaje promedio más bajo (Tabla 1). En comparación con las dimensiones docentes, las dimensiones estudiantiles evidenciaron mayor variabilidad en las respuestas, lo que sugiere una mayor heterogeneidad en los niveles de participación y aprendizaje observados en los estudiantes.

Prueba de fiabilidad de los ítems

Con el fin de evaluar la consistencia interna de los instrumentos utilizados en el estudio, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones analizadas. Los resultados evidenciaron niveles elevados de fiabilidad, tanto para el cuestionario dirigido a docentes como para la ficha de observación aplicada a los niños con TEA. El cuestionario docente presentó un coeficiente global de $\alpha = 0.96$, mientras que las dimensiones metodologías, adaptaciones y seguimiento registraron valores de $\alpha = 0.93$, $\alpha = 0.82$ y $\alpha = 0.91$, respectivamente. En relación con la ficha de observación aplicada a los niños con TEA, los coeficientes Alfa de Cronbach evidenciaron niveles muy elevados de consistencia interna ($\alpha = 0.99$). Las dimensiones participación social ($\alpha = 0.99$), participación académica ($\alpha = 0.98$) y aprendizaje significativo ($\alpha = 0.98$) presentaron valores superiores a 0.95, lo que indica una alta coherencia entre los ítems que conforman cada dimensión (Tabla 2). Estos resultados sugieren que el instrumento ficha de observación mide de manera consistente los constructos evaluados. No obstante, valores tan elevados también pueden reflejar una alta homogeneidad entre los ítems, aspecto que debe interpretarse considerando el tamaño reducido de la muestra y la naturaleza estructurada de la ficha de observación.

Tabla 2. Coeficientes de fiabilidad de las dimensiones del estudio.

Instrumento	Alfa global	Dimensión	Alfa por dimensión
Cuestionario docente	0.96	Metodologías inclusivas	0.93
		Adaptaciones curriculares	0.82
		Seguimiento y evaluación	0.91
Ficha de observación estudiantes	0.99	Participación social	0.99
		Participación académica	0.98
		Aprendizaje significativo	0.98

Correlaciones de Spearman para las dimensiones de estudio

La correlación de Spearman no reveló una asociación estadísticamente significativa entre las estrategias pedagógicas inclusivas y la observación del desempeño de estudiantes con TEA de manera global ($\rho = -0.12$, $p = 0.77$). De igual forma, no se registraron asociaciones estadísticas significativas entre las dimensiones de las estrategias inclusivas de los docentes y las dimensiones de la participación o los resultados del aprendizaje de los niños con TEA (todos $p > 0,05$). Los coeficientes de correlación fueron generalmente débiles, observándose una

tendencia negativa moderada entre las prácticas de seguimiento (D3_seguimiento_evaluación) y los resultados del aprendizaje (D3_aprendizaje_significativo) ($\rho = -0.50$, $p = 0.21$), que debe interpretarse con cautela debido al pequeño tamaño de la muestra (Tabla 3).

Tabla 3. Coeficientes de correlación de Spearman entre las dimensiones del estudio (valores p en paréntesis).

	D1_participación_ social	D2_participación_ académica	D3_aprendizaje_ significativo
D1_metodologías_ inclusivas	0.03 (0.95)	0.03 (0.95)	-0.13 (0.76)
D2_adaptaciones_ curriculares	0.03 (0.95)	0.03 (0.95)	-0.13 (0.76)
D3_seguimiento_ evaluación	-0,03 (0.95)	-0,03 (0.95)	-0.50 (0.21)

Tomando en cuenta los resultados descriptivos obtenidos, y la ausencia de correlaciones estadísticas significativas entre las dimensiones, estos podrían respaldar la hipótesis nula, que consiste en la ausencia de relación significativa entre la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas en educación inicial y los niveles de participación y aprendizaje de los niños con TEA.

DISCUSIÓN

Implementación de estrategias inclusivas por parte de los docentes

Los resultados descriptivos mostraron niveles relativamente altos en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas por parte de los docentes, particularmente en la dimensión de seguimiento. Este hallazgo sugiere que los docentes perciben que aplican con frecuencia prácticas orientadas a la inclusión en el aula de educación inicial. Un resultado similar ha sido reportado por Campelo et al. (2024), quienes encontraron que los docentes encuestados manifestaron una percepción favorable sobre la efectividad de las estrategias utilizadas para promover la interacción entre estudiantes con TEA y sus compañeros. No obstante, diversos estudios señalan que, aunque los docentes suelen expresar una actitud positiva hacia la educación inclusiva, la implementación efectiva de estas estrategias puede verse limitada por factores como la formación especializada insuficiente, la disponibilidad restringida de materiales didácticos y las limitaciones en la infraestructura tecnológica de las instituciones educativas (Barros & Molina, 2025; Granda et al., 2025).

Por otra parte, la investigación de Ortuño-Zamora (2025) señala que la implementación de estrategias didácticas orientadas a la inclusión de estudiantes con TEA debe estar acompañada de procesos sistemáticos de seguimiento y evaluación. En este contexto, el hecho de que la dimensión de seguimiento haya registrado el promedio más alto en el presente estudio podría reflejar una mayor atención de los docentes hacia el acompañamiento del proceso educativo de los estudiantes con estas necesidades educativas especiales.

Niveles de participación y aprendizaje en niños con TEA

En contraste con los resultados obtenidos en el grupo de docentes, las dimensiones correspondientes a los niños con TEA mostraron niveles más bajos de participación social, participación académica y aprendizaje significativo, además de una mayor variabilidad en las respuestas. Este resultado sugiere que, aunque los docentes reportan implementar estrategias inclusivas, los niveles de participación y aprendizaje observados en los estudiantes continúan siendo limitados. Hallazgos similares han sido reportados en investigaciones previas. Por ejemplo, Cajamarca et al. (2023) señalaron que los docentes no siempre cuentan con estrategias claramente definidas para trabajar con estudiantes con autismo, debido a la diversidad de respuestas conductuales y necesidades educativas que estos pueden presentar, lo que requiere intervenciones pedagógicas más personalizadas. De manera complementaria, Campelo et al. (2024) destacaron que la integración de estudiantes con TEA en el aula regular continúa representando un desafío significativo, particularmente en relación con sus necesidades en comunicación, interacción social y procesos de aprendizaje. Asimismo, Murillo & Moreira (2024) indicaron que los docentes perciben dificultades en los procesos de integración en el aula y que la implementación de la inclusión educativa no siempre se traduce en mejoras evidentes en el aprendizaje de los estudiantes con TEA.

Asimismo, la mayor dispersión observada en las respuestas podría indicar una alta heterogeneidad en el desempeño de los estudiantes, lo cual es consistente con la naturaleza diversa del espectro autista. Diversos estudios han señalado que los niños con TEA presentan perfiles de desarrollo muy variados, como niños con dificultades de comunicación (Minsih et al., 2025), con problemas de autorregulación y dificultades académicas (Chen & Jahromi, 2025), con menos amistades recíprocas (Rotheram-Fuller et al., 2010), y dificultades para cambiar de actividad, de asignatura o de grado (Sefotho & Onyishi, 2021), lo que implica que su participación y aprendizaje en contextos educativos pueden diferir considerablemente entre individuos.

Análisis de consistencia interna de los ítems

La alta consistencia interna de los instrumentos utilizados en el estudio respalda la fiabilidad de las mediciones realizadas. Los coeficientes obtenidos mediante el Alfa de Cronbach evidenciaron niveles elevados de consistencia interna tanto en el cuestionario dirigido a docentes como en la ficha de observación aplicada a los niños con TEA. Estos resultados indican que los ítems que conforman cada dimensión miden de manera coherente los constructos evaluados, lo que fortalece la fiabilidad de los datos analizados. Un resultado similar fue reportado por Cueva y Fajardo (2024), quienes obtuvieron un coeficiente alfa superior a 0.7 en un cuestionario sobre adaptaciones curriculares orientadas a mejorar el desarrollo cognitivo en niños con TEA, lo que evidenció la consistencia del instrumento aplicado.

Correlaciones entre estrategias docentes y resultados estudiantiles

Los resultados del análisis correlacional no evidenciaron asociaciones estadísticamente significativas entre las estrategias pedagógicas inclusivas reportadas por los docentes y los niveles de participación o aprendizaje observados en los estudiantes con TEA. En contraste con estos hallazgos, un estudio sobre el impacto de la inclusión de estudiantes con TEA en escuelas primarias eslovenas realizado por Šilc et al. (2024) reveló una correlación positiva débil pero significativa entre la práctica inclusiva y la inclusión académica de los estudiantes con TEA. Una posible explicación de nuestros resultados podría estar relacionada con el tamaño reducido de la muestra, lo cual limita la potencia estadística del análisis y dificulta la detección de relaciones significativas entre las variables (Barzola et al., 2025). Asimismo, es posible que la participación y el aprendizaje observados en los estudiantes con TEA dependan no solo de la presencia de estrategias inclusivas, sino también de la diversidad y calidad de las intervenciones pedagógicas implementadas. En este sentido, el estudio de Watkins et al. (2019) reportó que el uso de apoyos visuales, de estrategias basadas en la función de la conducta, el auto monitoreo y los programas mediados por iguales mostraron efectos de magnitud moderada a alta en contextos inclusivos para estudiantes con TEA.

Por otra parte, la tendencia negativa moderada observada entre las prácticas de seguimiento docente y los resultados de aprendizaje de los niños con TEA debe interpretarse con cautela, ya que la relación no resultó estadísticamente significativa y el tamaño de la muestra fue reducido. En este sentido, no se identificaron estudios específicos que reporten una asociación

similar entre estas variables. No obstante, una posible explicación de este patrón es que los docentes tienden a intensificar las acciones de seguimiento en aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el seguimiento pedagógico podría estar funcionando como una respuesta educativa frente a mayores necesidades de apoyo, lo que podría generar una asociación inversa entre ambas variables en el análisis correlacional.

Limitaciones del estudio y recomendaciones

El presente estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, el tamaño reducido de la muestra, conformada por cuatro docentes y ocho niños con TEA, limita la potencia estadística de los análisis realizados y dificulta la identificación de asociaciones significativas entre las variables estudiadas. Por esta razón, los resultados deben interpretarse con cautela y no pueden generalizarse a poblaciones más amplias sin la realización de investigaciones adicionales con muestras de mayor tamaño.

En segundo lugar, el diseño transversal y correlacional del estudio no permite establecer relaciones de causalidad entre la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y los niveles de participación o aprendizaje observados en los estudiantes con TEA. En este sentido, futuras investigaciones podrían considerar diseños longitudinales o cuasi experimentales que permitan evaluar con mayor precisión el efecto de las estrategias inclusivas en el desarrollo académico y social de estos estudiantes.

Finalmente, el estudio se desarrolló en un contexto educativo específico, lo que puede limitar la extrapolación de los resultados a otros entornos escolares con características institucionales, pedagógicas o socioeducativas diferentes. Por ello, se recomienda ampliar este tipo de investigaciones en distintos niveles educativos y contextos institucionales, así como profundizar en el análisis de las estrategias pedagógicas que han demostrado mayor efectividad para promover la participación y el aprendizaje de los estudiantes con TEA en entornos inclusivos.

CONCLUSIÓN

En síntesis, los resultados del presente estudio evidenciaron que los docentes de educación inicial reportan niveles relativamente altos en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas para niños con TEA, particularmente en las prácticas de seguimiento del proceso

educativo. Sin embargo, los niveles de participación social, participación académica y aprendizaje observados en los niños con TEA fueron más bajos y mostraron una mayor variabilidad, lo que refleja la complejidad de los procesos de inclusión en el aula. Asimismo, no se identificaron asociaciones estadísticamente significativas entre las estrategias docentes y los resultados de los niños con TEA, lo que sugiere que la efectividad de la inclusión educativa podría depender no solo de la presencia de estrategias pedagógicas, sino también de la calidad, diversidad y adecuación de las intervenciones implementadas para responder a las necesidades específicas de estos niños.

REFERENCIAS

- Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A. (2025). Registro Oficial. N° 109,25 de agosto de 2025.
- Aguirre Joya, D. X. (2024). *Estrategias didácticas para la inclusión de niños con TEA en el grado jardín del Colegio Matices Liceo Pedagógico* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Alcalá, G. C., & Ochoa Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 65(1), 7-20.
- Barros, A. N. P., & Molina, W. A. R. (2025). Importancia de las Estrategias Inclusivas para la Atención de Niños con TEA de Inicial 1 y 2 Escuela Especial Luis Alberto Luna Tobar. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(1), 2100-2123.
- Barzola, R., Bolaños, M., Diaz, A., Minda, S., & Tomala, V. (2025). Relación entre entorno familiar, estrategias pedagógicas y desarrollo académico en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad: Relationship between family environment, pedagogical strategies and academic development in children with attention deficit and hyperactivity disorder. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(6), 324-338.
- Bejarano Gómez, J. A., Garzón, A. P., & Arias, P. (2020). Barreras en los procesos de Educación Inclusiva dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Estudio cualitativo con docentes de una institución educativa. *Horizontes pedagógicos*, 22(2), 75-90.
- Beltran, A. M. V., Gonzalez, I. A. M., Adrian, D. M. C., & Quimi, B. H. P. (2025). Inclusión Educativa para Niños con Autismo en el Sistema Escolar Ecuatoriano: Retos y Oportunidades. *Polo del Conocimiento*, 10(1), 839-853.
- Buey, M. L. D. (2010). Educación inclusiva. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366.
- Cajamarca, M. B. C., & Naranjo, A. C. M. (2023). Incidencia de los ambientes de aprendizaje en estudiantes con trastorno de espectro autista. *Runae*, 134-148.
- Campelo, C. M. M., Figueroa, R. M. M., Benites, K. B. P., Bajaña, P. J. R., Freire, L. N. V., & Litardo, C. I. M. (2024). Estrategias psicopedagógicas para la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el aula regular. *South Florida Journal of Development*, 5(12), e4743-e4743.
- Cerron Ore, E. P. (2025). Inclusión educativa y trastorno del espectro autista en Perú. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), 2287-2303.
- Chaparro Vela, I. O., Díaz Gil, J. J., & Maturana Mosquera, M. L. (2025). *Fortalecimiento de procesos educativos para niños de preescolar con TEA de una Institución Educativa Rural "XX" del municipio de Turbo Antioquia, Colombia* [Tesis de maestría, Fundación

- Universitaria Los Libertadores]. Repositorio de la Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Chen, Y., & Jahromi, L. B. (2025). Self-regulation and academic learning in preschoolers with autism spectrum disorder: Links to school engagement and levels of autism characteristics. *Journal of autism and developmental disorders*, 55(4), 1286-1301.
- Código de la Niñez y Adolescencia. (2003). Registro Oficial. N° 737, 3 de enero de 2003.
- Coelho, A. C. S., Santana, G. C. C., Takanashi, S. Y. L., & Galvão, E. F. C. (2024). As múltiplas estratégias docente frente ao aluno com tea–vivências pedagógicas. *Revista Comunicação Universitária*, 4, 1-23.
- Conover, W. J. (1999). *Practical nonparametric statistics*. John Wiley & Sons.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial. Año I, N° 449, 20 de octubre de 2008.
- Cueva, M. B. R., & Fajardo, M. A. M. (2024). Adaptaciones curriculares para mejorar el desarrollo cognitivo en niños con trastorno del espectro autista. *Journal of Science and Research*, 9(2), 1-17.
- Egoavil Naveros, P. G., & Marrufo Quiroz, N. E. (2025). *Estrategias docentes para el desarrollo del aprendizaje en niños autistas* [Tesis de pregrado, Universidad de Ciencias y Humanidades]. Repositorio de la Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Espinoza-López, V. A. (2023). Las prácticas pedagógicas inclusivas en el aprendizaje significativo. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8, 772-787.
- Felípez-Abad, C., & Castro Alonso, V. (2024). Trastorno del Espectro Autista en Educación Infantil: Realidades del profesorado e incidencia de la musicoterapia en el planteamiento escolar. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–19.
- Flores Jaramillo, E., Fiallos, S. L. F., & Fiallos, A. L. F. (2024). Educación inclusiva, una mirada al marco legal en Ecuador. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 48.
- Galán Martínez, B. J. & Gómez Blanco, I. (2020). *Aptitudes docentes y estrategias pedagógicas para promover el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales en niños con TEA* [Tesis de pregrado, Universidad del Atlántico]. Repositorio de la Universidad del Atlántico.
- Galves, G. D. T. (2025). Educación inclusiva y su marco legal en Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 10(6), 1151-1161.
- Gauta, D. C. M. (2016). Estrategias pedagógicas dirigidas a maestros para incentivar la literatura infantil de niños y niñas con autismo en educación básica primaria del Instituto Técnico Guaimaral de la ciudad de Cúcuta Norte de Santander. *Hexágono Pedagógico*, 7(1), 192-206.

- Gómez, M. S. T., Cajamarca, G. M. M., Maldonado, D. S. S., & Erazo, S. P. N. (2023). Historia de la educación en Ecuador: de la educación especial a la educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1715-1727.
- Granda, R. A. V., Molina, M. C. L., Molina, M. A. L., Macías, M. M. G. C., & Vera, M. L. M. C. (2025). Deconstrucción Pedagógica en la enseñanza de tecnologías en niños con discapacidad intelectual asociada a Trastornos Espectro Autistas. *Revista Social Fronteriza*, 5(5).
- Hernández Pico, P. A., & Samada Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 63-81.
- Herrera-Paredes, N., Barriga-González, P., & Cabrolié-Vargas, M. (2024). Estrategias inclusivas escuela-familias de niños/as con trastorno del espectro autista en Chile: tarea pendiente. *Infancias Imágenes*, 23(1), 50-65.
- León, J. M. V. (2025). Manejo y orientación de estudiantes con TEA en las escuelas mexicanas. *Revista Neuronum*, 11(2), 112-129.
- Ley Orgánica de las Personas con Discapacidad. (2025). Registro Oficial. N° 73, 3 de julio de 2025.
- Minsih, M., Mujahid, I., Uslan, U., Fauzana, N., Marpuah, S., & Helzi, H. (2025). Analysis of Social-Emotional Behavior in Students with Autism Spectrum Disorder, ADHD, and Anxiety in Inclusive Schools. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)*, 553-565.
- Murillo, D. E. M., & Moreira, F. S. M. (2024). Estrategia lúdica para estimular el lenguaje oral en niños con Trastorno del Espectro Autista. *Maestro y Sociedad*, 21(4), 1957-1969.
- Ortuño-Zamora, N. T. (2025). Estrategia Didáctica para Fortalecer la Inclusión de los Niños con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(2), 183-196.
- Pérez Contreras, J. P., Pérez, C. E. B., Tamayo, C. P., Muñoz, P. M., & Muñoz, E. A. (2022). Validación y fiabilidad del instrumento “escala de percepción de competencias docente en educación física en la atención de las personas en situación de discapacidad”. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (43), 931-937.
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2018). La competencia mediática en el profesorado universitario. Validación de un instrumento de evaluación. *@tic revista d'innovació educativa*, (21), 1-9.
- R Core Team (2024). R: A Language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular: un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81-102.
- Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2023). Registro Oficial. N° 254,22 de febrero de 2023.

- Romero, A. J. P., & López, J. M. V. (2025). Desafíos de las políticas públicas para la inclusión educativa de niños con autismo en Ecuador: Un análisis crítico. *ARANDU UTIC*, 12(2), 959-975.
- Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., & Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1227-1234.
- Salamanca-Duque, L. M., Naranjo-Aristizábal, M. M. D. C., Méndez-Narváez, M., & Sánchez, D. P. (2014). Consistencia interna y validez concurrente del cuestionario para evaluación de limitaciones y restricciones en niños con TDAH. *Revista Ciencias de la Salud*, 12(3), 371-384.
- Sefotho, M. M., & Onyishi, C. N. (2021). In-school transition challenges among primary school learners with autism spectrum disorders in South Africa: Parents and teachers' perspectives. *Perspectives in Education*, 39(2), 283-302.
- Šilc, M., Lavrič, M., & Schmidt, M. (2024). The impact of primary schools' inclusiveness on the inclusion of students with autism spectrum disorder. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1423206). Frontiers Media SA.
- Simons Pizarro, P. R., & Tupiño Contreras, L. B. (2019). *Propuesta de estrategias docentes basadas en disciplina positiva para la inclusión de niños con TEA en un aula del ciclo II de Educación Inicial* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Soliz, L. G. A., Palma, E. D. C. T., & Zepeda, A. C. (2025). Estrategias Efectivas para la Inclusión de Alumnos con Autismo en la Nueva Escuela. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(4), 379-384.
- Suazo, S. U., Valdebenito, P. M., & Uribe, D. R. (2024). Estrategias docentes en las clases de educación física y el trastorno del espectro autista: una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (59), 683-689.
- Vazquez-Vazquez, T. C., Herrera, D. G. G., Encalada, S. C. O., & Álvarez, J. C. E. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(1), 589-612.
- Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M., Barnard-Brak, L., & Garcia-Grau, P. (2019). Interventions for students with autism in inclusive settings: A best-evidence synthesis and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 145(5), 490.

CARTA DE ACEPTACIÓN

Por medio de la presente la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades ([LATAM](#)), con ISSN en línea: 2789-3855 y DOI 10.56712, con indexaciones en son Dialnet, Latindex directorio, Google académico, Base, Livre, Latinrev, Crossref, MIAR y ERIHPlus y perteneciente a la Red de Investigadores Latinoamericanos ([REDILAT](#)) certifica que:

Título del artículo: **Estrategias pedagógicas inclusivas y su relación con la participación y el aprendizaje en niños con Trastorno del Espectro Autista.**

Autores: Roberto Alfredo Mejía Dumez y Julio Isaías Espinoza Tandazo.

Tutor (a): Game Mendoza Karla Magdalena

Área temática: Ciencias de la Educación.

ha sido evaluado y aprobado mediante el sistema de evaluación por pares de doble ciego (double-blind peer review), y la revisión anti plagio vía software de índice de similitud, cumpliendo con los estándares de aprobación establecidos por el Comité Editorial para su publicación.

Se expide la presente constancia a los 21 días del mes de marzo del año 2026.



Dr. Anton Peter Baron

Editor en jefe

LATAM - Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

