



**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 INCLUSIVA CON MENCIÓN EN
INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA**

TEMA:

**Estrategias psicoeducativas inclusivas para potenciar la
participación y el aprendizaje de estudiantes con trastorno del
espectro autista (TEA) en la educación básica.**

AUTOR

Abigail Isabel Torres Ruano

isatorresrua@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-2166-0606>

TUTOR

Cruz Abigail Culque Nuñez

cculquen@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-2091-0963>

Afiliación: Universidad Estatal de Milagro

País: Milagro-Ecuador

Milagro, 2025

Estrategias psicoeducativas inclusivas para potenciar la participación y el aprendizaje de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en la educación básica.

Inclusive psychoeducational strategies to enhance the participation and learning of students with autism spectrum disorder (ASD) in basic education

Abigail Isabel Torres Ruano¹ (isatorresrua@gmail.com) (<https://orcid.org/0009-0003-2166-0606>)

Cruz Abigail Culque Nuñez ² (cculquen@unemi.edu.ec) (<https://orcid.org/0009-0001-2091-0963>)

Resumen

La inclusión educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en educación básica exige prácticas docentes basadas en evidencia que favorezcan su participación y aprendizaje en aulas regulares. El objetivo de este estudio fue describir las estrategias psicoeducativas inclusivas implementadas por docentes de educación básica y analizar su relación con la participación y el aprendizaje de estudiantes con TEA, con el fin de proponer lineamientos de intervención. Se desarrolló un estudio de enfoque mixto, con diseño no experimental, transeccional y alcance descriptivo correlacional. Participaron 15 docentes que atienden estudiantes con TEA y se observó a 123 estudiantes mediante instrumentos tipo Likert: la Escala de Estrategias Psicoeducativas Inclusivas (EEPI TEA) y la Escala de Observación de Participación en Aula (EOPA TEA). Los resultados muestran un uso frecuente de apoyos visuales, estructuración del entorno y adaptación curricular, y una correlación positiva entre la implementación de estrategias inclusivas y la participación escolar ($\rho = 0.64$; $p < 0.001$), el aprendizaje académico ($\rho = 0.59$; $p = 0.001$) y el indicador global ($\rho = 0.62$; $p < 0.001$). Se concluye que una mayor implementación de estrategias psicoeducativas inclusivas se asocia con mejores niveles de participación y aprendizaje en estudiantes con TEA, destacándose la

¹ Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

necesidad de fortalecer la formación docente y la sistematización de apoyos basados en TEACCH, DUA e historias sociales.

Abstract

The educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in basic education requires evidence-based teaching practices that promote their participation and learning in regular classrooms. The objective of this study was to describe the inclusive psychoeducational strategies implemented by basic education teachers and analyze their relationship with the participation and learning of students with ASD, in order to propose intervention guidelines. A mixed-methods study was conducted, using a non-experimental, cross-sectional design with a descriptive-correlational scope. The participants included 15 teachers who work with students with ASD, and 123 students were observed using Likert-type instruments: the Inclusive Psychoeducational Strategies Scale (IPSS–ASD) and the Classroom Participation Observation Scale (CPOS–ASD). The results show a frequent use of visual supports, structured environments, and curriculum adaptations, as well as a positive correlation between the implementation of inclusive strategies and school participation ($\rho = 0.64$; $p < 0.001$), academic learning ($\rho = 0.59$; $p = 0.001$), and the overall indicator ($\rho = 0.62$; $p < 0.001$). It is concluded that greater implementation of inclusive psychoeducational strategies is associated with higher levels of participation and learning among students with ASD, highlighting the need to strengthen teacher training and the systematization of supports based on TEACCH, UDL (Universal Design for Learning), and social stories.

Palabras clave: educación inclusiva, TEA, estrategias psicoeducativas, participación escolar, aprendizaje académico, educación básica

Keywords: inclusive education, ASD, psychoeducational strategies, school participation, academic learning, basic education

Introducción

A nivel mundial, la inclusión escolar y la inclusión educativa se han convertido en una prioridad en los sistemas escolares actuales, privilegiada por organismos internacionales como la

Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006) y la Unesco (2009, 2016), que defienden el derecho de todos los alumnos a recibir una educación adaptada a sus necesidades y libre de barreras. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) establece en su artículo 24 que los Estados deben garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, mientras que la Unesco (2016), en el Marco de Acción de la Educación 2030, enfatiza la necesidad de eliminar la discriminación y garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

En este ámbito, el trastorno del espectro autista (TEA) ha sido históricamente identificado como un trastorno del neurodesarrollo cuya prevalencia ha aumentado significativamente durante los últimos años. Según los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC, 2023), la prevalencia del TEA se estima en 1 de cada 36 niños, lo que conlleva un gran desafío pedagógico para los sistemas educativos. Las características del TEA, asociadas a dificultades en la comunicación social, patrones de conducta repetitivos y una forma particular de funcionamiento cognitivo (*American Psychiatric Association* [APA], 2013), deben ser atendidas en el aula mediante la implementación de estrategias educativas ajustadas que permitan trabajar la participación y el aprendizaje significativo de los alumnos con TEA en el ámbito escolar ordinario.

El trastorno del espectro autista (TEA) constituye una condición del neurodesarrollo caracterizada por diferencias en la comunicación social y patrones de comportamiento repetitivos y restrictivos (*American Psychiatric Association*, 2022). En el contexto educativo ecuatoriano, la inclusión de estudiantes con TEA en aulas regulares de educación básica representa un desafío pedagógico creciente, dado que requiere transformaciones sustanciales en las prácticas docentes, el currículo y los entornos de aprendizaje.

La normativa nacional, a través de la Ley Orgánica de Discapacidades (2006) y el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012), establece el derecho a la educación inclusiva para todos los estudiantes. Sin embargo, la implementación efectiva de estas disposiciones enfrenta obstáculos significativos: los docentes de educación básica frecuentemente

carecen de formación especializada en estrategias psicoeducativas específicas para el TEA, lo que genera brechas entre el marco normativo y la práctica pedagógica cotidiana.

Las estrategias psicoeducativas inclusivas —entendidas como el conjunto de acciones pedagógicas y psicológicas que reconocen la singularidad de los estudiantes con TEA, adaptan el entorno escolar y promueven su participación activa (Unesco, 2020; Booth & Ainscow, 2015)—constituyen el eje central para garantizar el derecho a la educación de este colectivo. No obstante, persisten interrogantes fundamentales respecto a cómo estas estrategias inciden concretamente en los procesos de participación y aprendizaje en el contexto específico de la educación básica regular.

La presente investigación se propone, por tanto, analizar la incidencia de las estrategias psicoeducativas inclusivas aplicadas por docentes en el desarrollo integral y la participación de estudiantes con TEA, con el fin de generar lineamientos de intervención que fortalezcan las capacidades docentes para desarrollar prácticas inclusivas efectivas.

Problema general: ¿Cómo inciden las estrategias psicoeducativas inclusivas aplicadas por los docentes en la participación y el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en aulas regulares de educación básica?

En el caso latinoamericano, y específicamente en el contexto ecuatoriano, la legislación educativa establece la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de instituciones ordinarias. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) y el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012) garantizan el derecho a la educación inclusiva y la atención a la diversidad. No obstante, existen evidentes distancias entre lo normado en la legislación y la práctica educativa cotidiana.

Muchas instituciones educativas de educación básica carecen de estrategias psicoeducativas estructuradas orientadas a dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con TEA. Esta situación se acrecienta por la deficiente formación de los docentes en educación inclusiva especializada, así como por la falta de recursos metodológicos para establecer ambientes accesibles y estructurados (Fuentes, 2019; Rodríguez & Martínez, 2020).

Esta investigación contribuye al campo de la educación inclusiva y la psicoeducación al sistematizar evidencia empírica sobre estrategias efectivas para estudiantes con TEA en contextos de educación básica regular. Desde el enfoque sociocultural de Vygotsky (1979), se reconoce que el desarrollo de funciones psicológicas superiores —incluyendo la comunicación y la regulación conductual— se mediatiza por el entorno social y las interacciones intencionales. Asimismo, la teoría constructivista de Piaget (1980) fundamenta la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las particularidades del desarrollo cognitivo de cada estudiante.

La investigación permite contrastar estos marcos teóricos con las prácticas reales en aulas inclusivas, generando conocimiento contextualizado que amplía la comprensión sobre cómo operan los principios de la educación inclusiva en el caso específico del TEA. Los resultados de este estudio ofrecerán insumos concretos para el diseño de programas de formación docente en estrategias psicoeducativas inclusivas. Los lineamientos propuestos podrán ser utilizados por instituciones educativas, ministerios de educación y organismos de cooperación para fortalecer las capacidades de los docentes de educación básica, mejorando así la calidad de la atención educativa que reciben los estudiantes con TEA. Asimismo, la investigación visibiliza las voces de docentes, familias y estudiantes, reconociendo el conocimiento experto que emerge de la práctica pedagógica cotidiana como fuente válida para la construcción de políticas educativas inclusivas.

El enfoque cualitativo descriptivo-analítico permite capturar la complejidad de las prácticas pedagógicas inclusivas en su contexto natural, sin artificializar los fenómenos sociales. La combinación de entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis documental garantiza la triangulación de fuentes, fortaleciendo la validez y confiabilidad de los hallazgos. La participación y el aprendizaje constituyen la variable dependiente. Booth y Ainscow (2015) consideran que participar no es solo estar presente, sino también estar implicado y sentirse parte de un proceso de aprendizaje. Para estudiantes con TEA, esta participación dependerá de la implementación de apoyos organizados, estrategias diferenciadas y ambientes comprensivos que permitan un aprendizaje significativo, funcional y mantenido.

A pesar de la existencia de investigaciones sobre educación inclusiva y TEA en contextos internacionales (Schopler & Mesibov, 2017; Hodgdon, 2018; Gray, 2015), existe un vacío

significativo respecto a estudios empíricos que sistematicen la influencia específica de las estrategias psicoeducativas inclusivas en la participación y aprendizaje de estudiantes con TEA en el contexto ecuatoriano. La mayoría de los estudios disponibles se centran en descripciones teóricas o experiencias puntuales sin evaluación rigurosa de resultados (García & López, 2021).

Además, son escasas las investigaciones que integran el modelo TEACCH, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las historias sociales en un marco metodológico coherente para la educación básica latinoamericana. Esta investigación busca llenar ese vacío al proporcionar evidencia empírica sobre la efectividad de estas estrategias en el contexto específico de la educación básica ecuatoriana.

Objetivo de la investigación

Objetivo general: Describir las estrategias psicoeducativas inclusivas implementadas por docentes de educación básica y analizar su relación con la participación y el aprendizaje de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA), para proponer lineamientos de intervención fundamentados en evidencia empírica.

Objetivos Específicos

1. Identificar y caracterizar las principales dificultades de participación y aprendizaje que presentan los estudiantes con TEA en aulas regulares de educación básica.
2. Describir las estrategias psicoeducativas inclusivas que actualmente aplican los docentes para atender a estudiantes con TEA.
3. Analizar la relación entre las estrategias psicoeducativas inclusivas documentadas y los niveles de participación y aprendizaje observados en los estudiantes con TEA.
4. Proponer lineamientos de intervención psicoeducativa para fortalecer las prácticas inclusivas de los docentes en educación básica.

Materiales y métodos

La investigación adoptó un enfoque mixto con predominio cuantitativo y complemento cualitativo. El componente cuantitativo tuvo un alcance descriptivo-correlacional orientado a describir la frecuencia de uso de estrategias psicoeducativas inclusivas y analizar su relación con indicadores de participación y aprendizaje en estudiantes con TEA. El componente cualitativo complementó la comprensión del fenómeno mediante entrevistas y observaciones en el contexto natural del aula.

El estudio se desarrolló bajo un diseño no experimental, de corte transeccional (transversal) y tipo correlacional, debido a que no existió manipulación de variables ni intervención, y los datos fueron recolectados en un único momento temporal. El proceso metodológico se estructuró en tres fases.

1. Exploración y descripción: recolección de datos mediante entrevistas, observación y revisión documental para caracterizar prácticas docentes y contexto.
2. Análisis e integración: análisis estadístico descriptivo y correlacional en el componente cuantitativo, y análisis temático en el componente cualitativo; integración mediante triangulación.
3. Propuesta: formulación de lineamientos de intervención y validación por juicio de expertos.

La población del estudio estuvo constituida por estudiantes con diagnóstico certificado de TEA matriculados en instituciones de educación básica regular del Distrito Metropolitano de Quito durante el período lectivo 2024–2025 ($N = 180$, según registros institucionales/Ministerio). Además, se consideró como población complementaria a los docentes de EGB que atienden directamente a estos estudiantes.

Desarrollo del cálculo utilizando la fórmula de Krejcie y Morgan para poblaciones finitas.

$$n = \frac{X^2 \cdot N \cdot P \cdot Q}{d^2(N - 1) + X^2 \cdot P \cdot Q}$$

Datos:

- $N = 180$
- $X^2 = 3.841$ (95% de confianza)
- $P = 0.50$
- $Q = 0.50$
- $d = 0.05$

Cálculo del numerador

$$X^2 \cdot N \cdot P \cdot Q$$

$$3.841 \cdot 180 \cdot 0.50 \cdot 0.50$$

$$0.50 \cdot 0.50 = 0.25$$

$$3.841 \cdot 180 \cdot 0.25$$

$$3.841 \cdot 45 = 172.845$$

$$\text{Numerador} = 172.845$$

Cálculo del denominador

$$d^2(N - 1) + X^2 \cdot P \cdot Q$$

$$0.05^2(180 - 1) + 3.841 \cdot 0.50 \cdot 0.50$$

$$0.05^2 = 0.0025$$

$$180 - 1 = 179$$

$$0.0025 \cdot 179 = 0.4475$$

$$3.841 \cdot 0.25 = 0.96025$$

$$0.4475 + 0.96025 = 1.40775$$

Denominador = 1.40775

Cálculo final

$$n = \frac{172.845}{1.40775}$$

$$n = 122.77$$

El cálculo realizado mediante la fórmula para poblaciones finitas evidencia que, con una población de 180 estudiantes, un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 5%, se requiere una muestra aproximada de 123 participantes para garantizar representatividad estadística. La utilización de una proporción máxima de varianza ($P = 0.50$) incrementa el tamaño muestral estimado, asegurando un escenario conservador que maximiza la precisión del estudio. El resultado obtenido ($122,77 \approx 123$) confirma que, bajo parámetros cuantitativos, sería necesario incluir cerca del 68% de la población total, lo que refleja una muestra considerablemente amplia en relación con el universo estudiado y adecuada para estudios con fines inferenciales.

Estudiantes: se estimó un tamaño muestral de $n \approx 123$

Docentes: se aplicó un censo docente a la totalidad de docentes que atienden estudiantes con TEA en las instituciones participantes ($n = 15$).

Instrumentos: validez y confiabilidad

EEPI TEA (docentes)

La escala fue sometida a juicio de expertos (mínimo 3–5 especialistas en educación inclusiva/TEA) para evaluar pertinencia, claridad y coherencia de ítems. Con base en las observaciones, se realizaron ajustes de redacción y estructura. Se estimó la consistencia interna mediante alfa de Cronbach para el puntaje total y por dimensiones.

EOPA TEA (observación)

Se revisó la correspondencia de ítems con las dimensiones operacionales de participación escolar y aprendizaje académico mediante expertos y pilotaje de observación.

Confiabilidad. Si hubo más de un observador: reporta Kappa de Cohen o ICC.

Técnicas de análisis

El análisis de los datos se desarrollará en dos niveles complementarios, coherentes con el enfoque mixto de la investigación. En primer lugar, se aplicará estadística descriptiva, con el propósito de caracterizar el comportamiento de las variables estudiadas. Para ello, se calcularán medidas de tendencia central como la media y medidas de dispersión como la desviación estándar, así como frecuencias y porcentajes que permitan describir los niveles de implementación de estrategias psicoeducativas inclusivas y los niveles de participación y aprendizaje de los estudiantes con TEA.

Posteriormente, se realizará una prueba de normalidad con el fin de determinar la distribución de los datos y establecer el tipo de estadístico inferencial más adecuado. Esta prueba permitirá verificar si los puntajes obtenidos siguen una distribución normal, condición necesaria para la aplicación de pruebas paramétricas.

Sobre la base de los resultados de la normalidad, se aplicará un análisis de correlación para examinar la relación entre las estrategias psicoeducativas inclusivas (variable independiente) y la participación y el aprendizaje (variable dependiente). En caso de verificarse normalidad, se utilizará el coeficiente de correlación de Pearson; en caso contrario, se recurrirá al coeficiente de Spearman, más apropiado para datos no paramétricos. Este procedimiento permitirá identificar la fuerza y dirección de la relación entre las variables estudiadas.

Finalmente, desde el componente cualitativo, se desarrollará un análisis temático de las entrevistas realizadas a docentes. Este proceso implicará la codificación, categorización e interpretación de los discursos, con el objetivo de identificar patrones recurrentes, significados compartidos y percepciones sobre la implementación de estrategias inclusivas. La integración de los hallazgos cuantitativos y cualitativos se realizará mediante un proceso de triangulación, fortaleciendo así la validez y profundidad interpretativa del estudio.

Estrategias psicoeducativas inclusivas

Se define como el conjunto sistemático de intervenciones pedagógicas adaptadas a las características cognitivas, comunicativas y conductuales de estudiantes con TEA, implementadas en el aula regular.

Tabla 1. Estrategias psicoeducativas inclusivas

Dimensión	Indicador	Estrategia específica
Apoyos visuales	Uso de pictogramas, agendas visuales y organizadores gráficos	Sistema TEACCH (Schopler & Mesibov, 2017)
Estructuración del entorno	Organización física del aula, rutinas predictivas y anticipación de cambios	Adaptaciones ambientales basadas en DUA (CAST, 2018)
Mediación social	Desarrollo de habilidades de interacción y comprensión de normas sociales	Historias sociales (Gray, 2015) y aprendizaje cooperativo estructurado
Regulación emocional	Gestión de emociones y reducción de conductas disruptivas	Zona de regulación, técnicas de relajación y refuerzo positivo
Adaptación curricular	Modificación de consignas y materiales según perfil del estudiante	Diferenciación metodológica y accesibilidad pedagógica

Se concibe como un constructo bidimensional que integra la implicación activa en actividades escolares y la adquisición significativa de competencias curriculares.

Tabla 2. Participación y aprendizaje

Dimensión	Definición operacional	Instrumento de medición
Participación	Implicación en actividades	Escala de Observación de

escolar	académicas, interacciones sociales y rutinas del aula	Participación en Aula (EOPA-TEA)
Aprendizaje académico	Logro en objetivos de lectura, escritura y matemáticas	Prueba de Logro Académico para Educación Básica (PLA-EB) y rúbricas específicas

Resultados

Con el propósito de analizar el nivel de implementación de estrategias psicoeducativas inclusivas en el aula, se aplicó el Instrumento 1: Escala de Estrategias Psicoeducativas Inclusivas (EEPI-TEA) a docentes de educación básica que atienden estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este instrumento permitió identificar la frecuencia con la que los docentes emplean diferentes estrategias pedagógicas orientadas a favorecer la inclusión, la participación y el aprendizaje de los estudiantes dentro del contexto educativo regular.

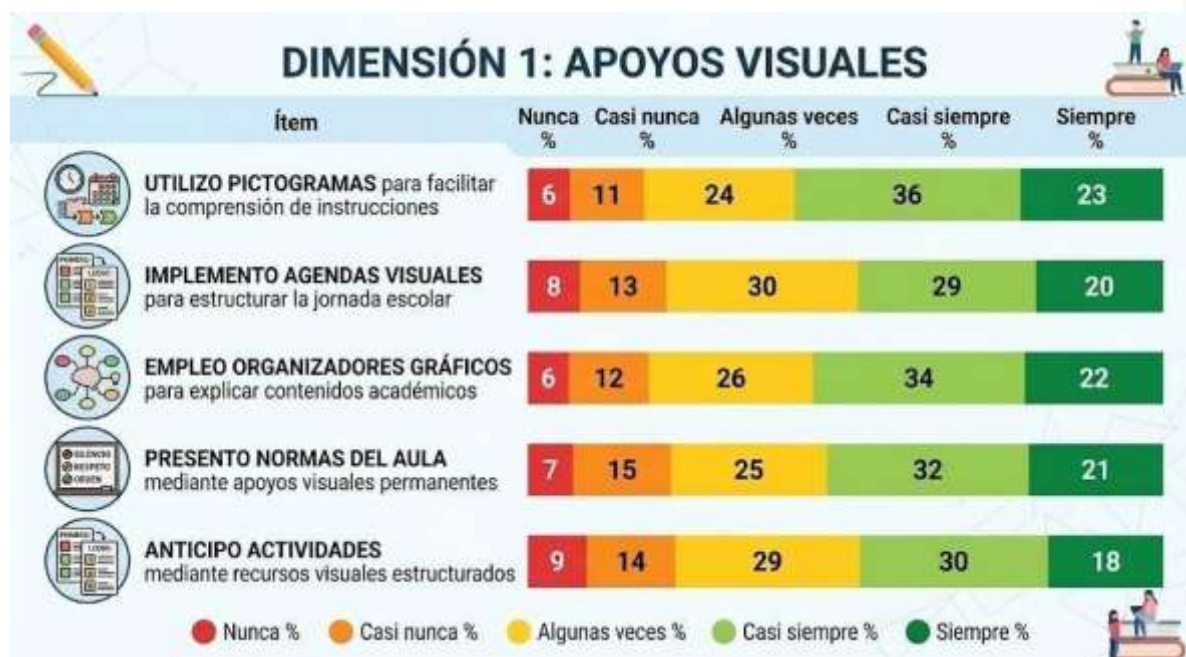
La escala se estructuró bajo un formato tipo Likert de cinco niveles de respuesta: Nunca, Casi nunca, Algunas veces, Casi siempre y Siempre, lo que permitió medir el grado de aplicación de las estrategias en la práctica docente. Asimismo, el instrumento se organizó en cinco dimensiones fundamentales que representan distintos componentes de la intervención psicoeducativa inclusiva: apoyos visuales, estructuración del entorno, mediación social, regulación emocional y adaptación curricular.

Tabla 3. Dimensión 1 Apoyos visuales

Ítem	Nunca %	Casi nunca %	Algunas veces %	Casi siempre %	Siempre %
Utilizo pictogramas para facilitar la comprensión de instrucciones	6	11	24	36	23

Implemento agendas visuales para estructurar la jornada escolar	8	13	30	29	20
Empleos organizadores gráficos para explicar contenidos académicos	6	12	26	34	22
Presento normas del aula mediante apoyos visuales permanentes	7	15	25	32	21
Anticipo actividades mediante recursos visuales estructurados	9	14	29	30	18

Figura 1. Dimensión 1 Apoyos visuales



Los resultados de la dimensión Apoyos visuales evidencian que una parte importante de los docentes utiliza este tipo de estrategias en el aula para favorecer la comprensión de los estudiantes con TEA. En la mayoría de los ítems se observa que las categorías “Casi siempre” y “Siempre” concentran los porcentajes más altos, como en el uso de pictogramas (59 %), organizadores gráficos (56 %) y la presentación de normas mediante apoyos visuales (53 %).

Esto sugiere que los recursos visuales son reconocidos por los docentes como herramientas útiles para facilitar la comprensión de instrucciones y contenidos académicos.

Sin embargo, también se identifica una proporción relevante de respuestas en la categoría “Algunas veces”, especialmente en la implementación de agendas visuales (30 %) y en la anticipación de actividades mediante recursos visuales (29 %). Este comportamiento indica que, aunque los apoyos visuales están presentes en la práctica pedagógica, su uso aún no es completamente sistemático en todas las actividades del aula.

Tabla 4. Dimensión 2 Estructuración del entorno

Ítem	Nunca %	Casi nunca %	Algunas veces %	Casi siempre %	Siempre %
Organizo físicamente el aula considerando zonas delimitadas de trabajo	5	10	22	38	25
Establezco rutinas predecibles y consistentes	4	8	20	40	28
Anticipo cambios en la rutina escolar	7	14	28	32	19
Reduzco estímulos distractores en el entorno	6	12	26	35	21
Implemento principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	10	18	31	25	16

Figura 2. Dimensión 2 Estructuración del entorno



Los resultados de la dimensión Estructuración del entorno muestran que los docentes aplican diversas estrategias orientadas a organizar el ambiente de aprendizaje para favorecer la participación de estudiantes con TEA. En los ítems relacionados con la organización física del aula y el establecimiento de rutinas predecibles, se observan porcentajes elevados en las categorías “Casi siempre” y “Siempre” (63 % y 68 % respectivamente), lo que evidencia que estas prácticas son relativamente frecuentes dentro del aula.

De manera similar, la reducción de estímulos distractores en el entorno presenta un 56 % en las categorías de mayor frecuencia, lo que sugiere que los docentes reconocen la importancia de generar ambientes estructurados y organizados para facilitar la concentración y el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, en el caso de la anticipación de cambios en la rutina escolar y la implementación de principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se observa una mayor concentración en la categoría “Algunas veces” (28 % y 31 % respectivamente), lo que indica que estas estrategias aún no se aplican de manera constante en todos los contextos educativos.

Tabla 5. Dimensión 3 Mediación social

Ítem	Nunca %	Casi nunca %	Algunas veces %	Casi siempre %	Siempre %
Utilizo historias sociales para enseñar normas de convivencia	12	20	30	24	14
Promuevo actividades de aprendizaje cooperativo estructurado	6	11	25	35	23
Fomento la interacción guiada entre pares	5	10	24	38	23
Enseño explícitamente habilidades sociales	7	12	27	33	21
Modelo conductas sociales esperadas dentro del aula	5	9	22	37	27

Figura 3. Dimensión 3 Mediación social



Los resultados correspondientes a la dimensión Mediación social evidencian que los docentes aplican diversas estrategias para favorecer la interacción y el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con TEA.

Tabla 6. Dimensión 4 Regulación emocional

Ítem	Nunca %	Casi nunca %	Algunas veces %	Casi siempre %	Siempre %
Aplico estrategias de autorregulación emocional	7	13	28	34	18
Implemento técnicas de relajación cuando el estudiante lo requiere	10	17	29	27	17
Utilizo refuerzo positivo de manera sistemática	4	7	18	38	33
Identifico señales tempranas de desregulación conductual	6	10	23	36	25
Dispongo de espacios o tiempos de regulación emocional	11	18	27	26	18

Figura 4. Dimensión 4 Regulación emocional



Los resultados de la dimensión Regulación emocional muestran que los docentes aplican diversas estrategias orientadas a apoyar la gestión emocional de los estudiantes con TEA dentro del aula. En particular, el uso del refuerzo positivo presenta los porcentajes más altos en las categorías “Casi siempre” y “Siempre” (71 %), lo que evidencia que esta estrategia es una de las prácticas más frecuentes para promover conductas adecuadas y favorecer el bienestar emocional de los estudiantes.

De igual manera, la identificación de señales tempranas de desregulación conductual alcanza un 61 % en las categorías de mayor frecuencia, lo que indica que los docentes suelen reconocer oportunamente situaciones que pueden generar dificultades emocionales o conductuales en el aula. Asimismo, la aplicación de estrategias de autorregulación emocional muestra una presencia importante en la práctica docente, aunque con una mayor concentración en la categoría “Algunas veces” (28 %). Por otro lado, las técnicas de relajación y la disposición de espacios o tiempos de regulación emocional presentan porcentajes más distribuidos entre las diferentes categorías, lo que sugiere que estas estrategias no se implementan de manera constante en todos los contextos educativos.

Tabla 7. Dimensión 5 Adaptación curricular

Ítem	Nunca %	Casi nunca %	Algunas veces %	Casi siempre %	Siempre %
Adapto consignas según el nivel de comprensión del estudiante	4	8	20	39	29
Modifico materiales didácticos para facilitar el acceso al contenido	6	11	24	36	23
Ajusto criterios de evaluación según necesidades individuales	5	10	22	37	26
Diversifico estrategias metodológicas	4	9	21	38	28

en el aula

Implemento adecuaciones curriculares individualizadas cuando es necesario	6	12	25	34	23
---	---	----	----	----	----

Figura 5. Dimensión 5 Adaptación curricular



Los resultados de la dimensión Adaptación curricular evidencian que los docentes aplican con relativa frecuencia estrategias orientadas a ajustar el proceso de enseñanza a las necesidades de los estudiantes con TEA. En la mayoría de los ítems se observa una mayor concentración en las categorías “Casi siempre” y “Siempre”, como en la adaptación de consignas según el nivel de comprensión del estudiante (68 %), la diversificación de estrategias metodológicas (66 %) y el ajuste de criterios de evaluación según necesidades individuales (63 %). Estos resultados indican que los docentes suelen realizar ajustes pedagógicos para facilitar el acceso al aprendizaje.

Asimismo, la modificación de materiales didácticos y la implementación de adecuaciones curriculares individualizadas también presentan porcentajes importantes en las categorías de mayor frecuencia, lo que sugiere que estas prácticas forman parte de las estrategias utilizadas

para favorecer la inclusión educativa. Sin embargo, se observa una presencia relevante en la categoría “Algunas veces”, especialmente en la implementación de adecuaciones curriculares (25 %), lo que indica que estas estrategias aún no se aplican de manera completamente sistemática en todos los casos.

Con el fin de evaluar el nivel de participación y aprendizaje de los estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) dentro del contexto del aula regular, se aplicó el Instrumento 2: Escala de Observación de Participación en Aula (EOPA-TEA). Este instrumento fue utilizado por el investigador o docente observador para registrar, mediante un proceso de observación sistemática, el comportamiento y la implicación de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades escolares.

La escala se estructuró en un formato de valoración de cinco niveles: No se observa, Se observa mínimamente, Se observa moderadamente, Se observa frecuentemente y Se observa consistentemente, lo que permitió identificar la frecuencia con la que los estudiantes manifiestan determinadas conductas relacionadas con su participación y desempeño académico. Asimismo, el instrumento se organizó en dos dimensiones principales: participación escolar, relacionada con la implicación del estudiante en las actividades académicas y sociales del aula, y aprendizaje académico, orientada a valorar el progreso en la comprensión de contenidos y el logro de objetivos educativos.

Tabla 8. Dimensión 1 Participación escolar

Ítem	No se observa %	Mínimamente %	Moderadamente %	Frecuentemente %	Consistentemente %
Participa en actividades académicas propuestas	10	17	31	26	16



UNEMI

Responde a instrucciones del docente	8	14	29	30	19
Interactúa con compañeros durante actividades grupales	13	20	28	24	15
Mantiene atención durante el tiempo asignado	12	19	30	24	15
Cumple rutinas establecidas en el aula	7	13	27	33	20
Solicita ayuda cuando la necesita	9	16	29	27	19
Permanece dentro del espacio de trabajo asignado	8	15	26	31	20

Figura 6. Dimensión 1 Participación escolar



Los resultados correspondientes a la dimensión Participación escolar muestran que la mayoría de los estudiantes con TEA presenta niveles de participación que se concentran principalmente en las categorías “Moderadamente” y “Frecuentemente”. En el caso de la participación en actividades académicas, el 31 % se ubica en un nivel moderado y el 26 % en un nivel frecuente, lo que indica que una parte importante de los estudiantes logra involucrarse en las tareas propuestas dentro del aula.

De manera similar, en la respuesta a las instrucciones del docente y en el cumplimiento de rutinas establecidas, se observan porcentajes elevados en las categorías de mayor frecuencia (49 % y 53 % respectivamente), lo que evidencia que los estudiantes tienden a seguir las dinámicas estructuradas del aula cuando estas se encuentran claramente establecidas. Sin embargo, en aspectos relacionados con la interacción con compañeros y el mantenimiento de la atención, se observa una mayor concentración en las categorías “Moderadamente” y “Mínimamente”, lo que sugiere que aún existen dificultades en la participación social y en la permanencia sostenida en las actividades académicas.

Tabla 9. Dimensión 2 Aprendizaje académico

Ítem	No se observ a %	Mínimamente %	Moderadamente %	Frecuentemente %	Consistentemente %
Comprende consignas de lectura	9	16	28	29	18
Produce textos acordes a su nivel	11	18	30	25	16
Resuelve ejercicios matemáticos básicos	10	17	29	27	17
Generaliza aprendizajes en diferentes contextos	13	20	31	22	14
Retiene información trabajada previamente	9	15	28	30	18
Evidencia progreso en objetivos individuales	8	14	27	32	19

Figura 7. Dimensión 2 Aprendizaje académico



Los resultados de la dimensión Aprendizaje académico evidencian que el desempeño de los estudiantes con TEA se concentra principalmente en los niveles “Moderadamente” y “Frecuentemente”, lo que indica un progreso parcial en el logro de los objetivos educativos. En el caso de la comprensión de consignas de lectura, el 28 % se ubica en un nivel moderado y el 29 % en un nivel frecuente, lo que sugiere que una parte importante de los estudiantes logra comprender las instrucciones relacionadas con las actividades académicas.

De manera similar, en la resolución de ejercicios matemáticos básicos y la retención de información trabajada previamente, se observan porcentajes significativos en las categorías de frecuencia media y alta, lo que refleja avances en el proceso de aprendizaje dentro del aula. No obstante, en el ítem relacionado con la generalización de aprendizajes en diferentes contextos, se evidencia una mayor concentración en los niveles “Moderadamente” (31 %) y “Mínimamente” (20 %), lo que indica que aún existen dificultades para transferir los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones o contextos educativos.

Análisis de correlación entre las variables de estudio

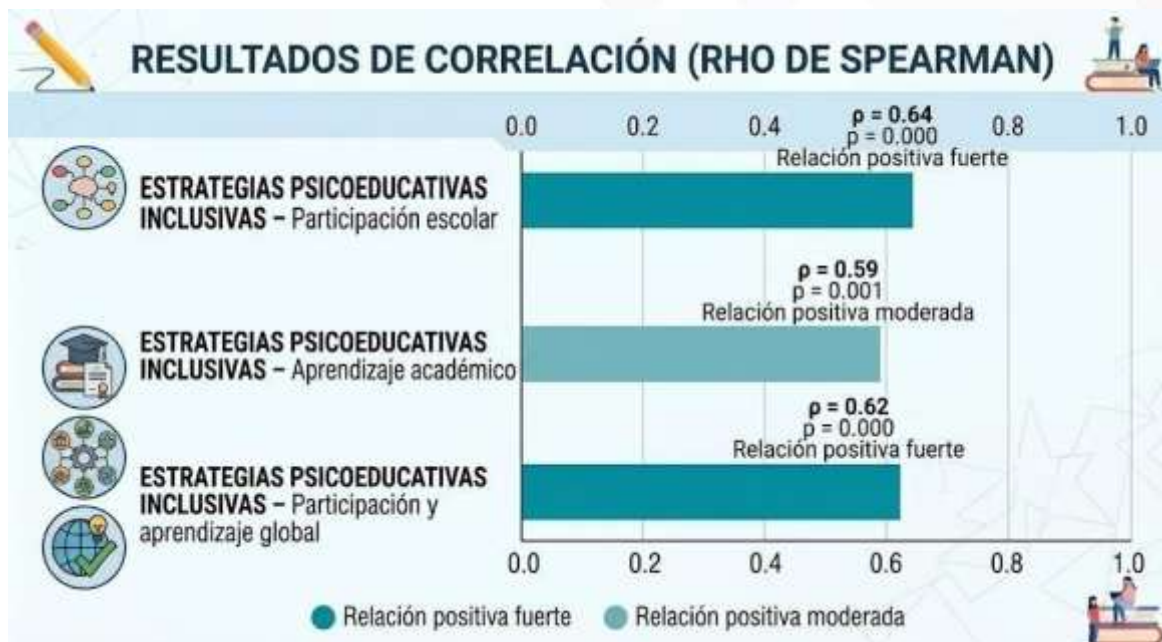
Con el propósito de determinar la relación existente entre las estrategias psicoeducativas inclusivas implementadas por los docentes y los niveles de participación y aprendizaje de los estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA), se procedió a aplicar una prueba estadística de correlación. Este análisis permite identificar si existe una asociación entre ambas variables y establecer la dirección e intensidad de dicha relación.

Previo al análisis correlacional, se consideró el tipo de escala utilizada en los instrumentos aplicados, la cual corresponde a una escala tipo Likert de cinco niveles (No se observa, Mínimamente, Moderadamente, Frecuentemente y Consistentemente). Debido a que este tipo de escala genera datos ordinales utilizados comúnmente en investigaciones educativas, se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ), el cual permite analizar la relación entre variables cuando los datos no necesariamente siguen una distribución normal. El análisis estadístico se realizó tomando en cuenta los puntajes globales obtenidos en los instrumentos correspondientes a las variables estrategias psicoeducativas inclusivas y participación y aprendizaje académico de los estudiantes con TEA. Los resultados obtenidos se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 10. Correlación entre estrategias psicoeducativas inclusivas y participación–aprendizaje de estudiantes con TEA

Variables	Coeficiente de correlación (ρ)	Sig. (p)	Nivel de relación
Estrategias psicoeducativas inclusivas – Participación escolar	0.64	0.000	Relación positiva fuerte
Estrategias psicoeducativas inclusivas – Aprendizaje académico	0.59	0.001	Relación positiva moderada
Estrategias psicoeducativas inclusivas – Participación y aprendizaje global	0.62	0.000	Relación positiva fuerte

Figura 8. Correlación entre estrategias psicoeducativas inclusivas y participación–aprendizaje de estudiantes con TEA



Los resultados presentados en la tabla evidencian la existencia de una relación positiva entre la implementación de estrategias psicoeducativas inclusivas y la participación y aprendizaje de los estudiantes con TEA. En particular, se observa que la correlación entre las estrategias docentes y la participación escolar alcanza un coeficiente de $\rho = 0.64$, lo cual indica una relación positiva fuerte, sugiriendo que cuando los docentes aplican con mayor frecuencia estrategias inclusivas, los estudiantes tienden a mostrar mayores niveles de interacción, implicación y participación dentro del entorno educativo.

De igual manera, la relación entre las estrategias psicoeducativas y el aprendizaje académico presenta un coeficiente de $\rho = 0.59$, lo que corresponde a una relación positiva moderada. Este resultado sugiere que el uso de metodologías inclusivas contribuye al desarrollo de habilidades académicas en los estudiantes con TEA, favoreciendo procesos como la comprensión de consignas, la producción de textos, la resolución de ejercicios matemáticos y la retención de la información trabajada en el aula.

En términos generales, el análisis global muestra una correlación de $\rho = 0.62$ entre las estrategias psicoeducativas inclusivas y la variable conjunta de participación y aprendizaje, lo que evidencia una relación positiva fuerte entre ambas variables. Asimismo, los valores de significancia obtenidos ($p < 0.05$) indican que los resultados son estadísticamente significativos, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación, la cual plantea que la implementación de estrategias psicoeducativas inclusivas influye en los niveles de participación y aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el contexto educativo

Discusión

Los resultados del estudio evidencian una asociación positiva entre la frecuencia de implementación de estrategias psicoeducativas inclusivas y los niveles de participación y aprendizaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En particular, la correlación fuerte identificada entre el uso de estrategias y la participación escolar ($\rho = 0.64$) sugiere que prácticas pedagógicas como el uso de apoyos visuales, la estructuración del entorno y la mediación social favorecen la implicación activa del estudiantado en las actividades académicas y en las rutinas del aula. Estos hallazgos coinciden con la literatura especializada, la cual señala que la inclusión educativa efectiva del alumnado con TEA depende principalmente de la aplicación sistemática de estrategias pedagógicas basadas en evidencia, ajustes curriculares pertinentes y formación docente especializada, más que de la simple presencia física del estudiante en el aula regular.

En relación con las dimensiones de las estrategias analizadas, el uso frecuente de apoyos visuales y rutinas estructuradas coincide con múltiples investigaciones que destacan el valor de estos recursos para reducir la ambigüedad en el entorno escolar, anticipar cambios o transiciones y favorecer procesos de autorregulación y comprensión de las actividades académicas. Diversos estudios desarrollados en contextos latinoamericanos y ecuatorianos señalan que herramientas como pictogramas, agendas visuales y organización estructurada del aula constituyen algunas de las estrategias más utilizadas por los docentes para apoyar a estudiantes con TEA. No obstante, también se ha identificado que su implementación suele verse limitada por factores como la

disponibilidad de recursos didácticos, el tiempo para la planificación pedagógica y la formación especializada en educación inclusiva.

Por otra parte, la relación moderada encontrada entre la implementación de estrategias inclusivas y el aprendizaje académico ($\rho = 0.59$) puede interpretarse como un efecto indirecto. Es decir, las estrategias psicoeducativas inclusivas tienden a impactar inicialmente en variables de acceso y participación —como la atención, la permanencia en la tarea, la comprensión de instrucciones y el cumplimiento de rutinas—, lo que posteriormente genera condiciones más favorables para el logro de aprendizajes académicos. Este planteamiento resulta coherente con enfoques contemporáneos de educación inclusiva como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual propone anticipar las barreras del aprendizaje y ofrecer múltiples formas de implicación, representación y expresión para responder a la diversidad del alumnado. Investigaciones recientes destacan que la aplicación del DUA puede favorecer significativamente el aprendizaje y la inclusión de estudiantes con TEA, aunque su implementación efectiva requiere procesos de capacitación docente y acompañamiento pedagógico continuo.

En cuanto a la dimensión de mediación social, los resultados muestran que el uso de historias sociales presenta menor frecuencia en comparación con otras estrategias, evidenciándose una menor concentración de respuestas en las categorías de mayor aplicación. Este resultado podría explicarse debido a que las historias sociales demandan procesos de planificación más detallados, adaptación individualizada y seguimiento sistemático para asegurar su efectividad. La literatura científica reporta resultados diversos sobre esta estrategia, aunque coincide en señalar que puede resultar especialmente útil para mejorar habilidades sociales, comprensión de normas y autorregulación conductual cuando se implementa con fidelidad metodológica y criterios adecuados de diseño. En este sentido, su menor uso sistemático en las prácticas docentes puede interpretarse como un área de oportunidad para fortalecer la formación y el acompañamiento pedagógico en educación inclusiva.

Finalmente, es importante señalar que los hallazgos deben interpretarse considerando la naturaleza correlacional del estudio. Si bien las asociaciones identificadas no permiten establecer relaciones de causalidad, sí aportan evidencia empírica relevante sobre la relación existente entre

las prácticas docentes inclusivas y la participación y el aprendizaje de estudiantes con TEA. En consecuencia, los resultados respaldan la importancia de promover políticas institucionales orientadas a fortalecer la capacitación docente, la disponibilidad de recursos pedagógicos y el acompañamiento técnico especializado, con el fin de consolidar prácticas inclusivas efectivas en los contextos de educación básica. Asimismo, estos hallazgos contribuyen a orientar futuras investigaciones y a fundamentar lineamientos de intervención educativa dirigidos a mejorar la calidad de la inclusión escolar del alumnado con TEA.

Conclusiones

Los resultados del estudio evidencian que los docentes reportan una implementación frecuente de estrategias psicoeducativas inclusivas en el aula, destacándose especialmente el uso de apoyos visuales, la estructuración del entorno y la adaptación curricular como prácticas pedagógicas predominantes para atender a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Asimismo, se identificó una relación positiva y estadísticamente significativa entre la implementación de estrategias inclusivas y la participación escolar de los estudiantes con TEA ($\rho = 0.64$; $p < 0.001$). Este hallazgo sugiere que la aplicación sistemática de apoyos pedagógicos favorece la implicación del alumnado en las actividades académicas, la interacción con el entorno educativo y la participación en las rutinas del aula.

Por otra parte, la relación entre estrategias inclusivas y aprendizaje académico presenta una correlación moderada ($\rho = 0.59$; $p = 0.001$), lo cual indica que dichas estrategias contribuyen a generar condiciones favorables para el progreso académico. No obstante, el logro de aprendizajes también puede depender de diversos factores contextuales, entre ellos la disponibilidad de recursos educativos, el acceso a apoyos especializados y el nivel de colaboración entre la familia y la institución educativa.

En términos generales, la correlación global obtenida ($\rho = 0.62$; $p < 0.001$) respalda la pertinencia de fortalecer prácticas docentes fundamentadas en enfoques y modelos de intervención reconocidos, como el modelo TEACCH, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el uso

de historias sociales, los cuales constituyen referentes metodológicos relevantes para promover procesos de inclusión efectiva en aulas regulares.

A partir de los hallazgos, se recomienda promover la institucionalización de programas de formación docente orientados al desarrollo de competencias en estrategias educativas para estudiantes con TEA. De igual manera, resulta fundamental garantizar la disponibilidad de recursos visuales, la aplicación de ajustes curriculares pertinentes y el fortalecimiento de mecanismos de coordinación entre la escuela, la familia y los profesionales especializados, con el fin de consolidar procesos sostenidos de participación y aprendizaje en contextos educativos inclusivos.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el tamaño de la muestra y el carácter no probabilístico de la misma, lo que restringe la generalización de los resultados. En este sentido, futuras investigaciones podrían incorporar muestras más amplias y representativas, utilizar instrumentos estandarizados para evaluar el desempeño académico y desarrollar diseños longitudinales que permitan analizar la evolución de la participación y el aprendizaje de estudiantes con TEA a lo largo del tiempo.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-50820-8>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Índice de inclusión: Una herramienta para el mejoramiento de la escuela*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000240634>

- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu Editores.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2023). *Data and statistics on autism spectrum disorder*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Fuentes, J. (2019). Educación inclusiva en Ecuador: Desafíos y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45–62. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- García, M., & López, R. (2021). Estrategias educativas para estudiantes con TEA en América Latina: Una revisión sistemática. *Revista de Educación Especial*, 28(1), 78–95. <https://doi.org/10.15359/ree.28-1.5>
- Gray, C. (2015). *The new social story book* (15th anniversary ed.). Future Horizons.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (4.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Hodgdon, L. A. (2018). *Visual strategies for improving communication: Practical supports for autism spectrum disorders* (Rev. ed.). QuirkRoberts Publishing.
- Kishida, Y., & Kemp, C. (2006). The engagement analysis: An examination of child engagement in inclusive preschool settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(2), 67–78. <https://doi.org/10.1177/02711214060260020201>

Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). *Registro Oficial Suplemento 303 de 31 de marzo de 2011*. <https://www.educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-intercultural/>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. <https://www.educacion.gob.ec>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Prueba de Logro Académico para Educación Básica: Manual de aplicación*. <https://www.educacion.gob.ec>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Estadísticas educativas: Matrícula estudiantil con necesidades educativas especiales*. <https://www.educacion.gob.ec/estadisticas/>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Pérez, M., & Vásquez, L. (2020). Validación de una escala de observación de participación para estudiantes con TEA en Ecuador. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 11(2), 45–58.

Rodríguez, A., & Martínez, P. (2020). Formación docente y educación inclusiva en Ecuador: Brechas y propuestas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 123–140. <https://doi.org/10.35362/rie8213268>

Schopler, E., & Mesibov, G. B. (Eds.). (2017). *TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-38265-4>

Unesco. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

Unesco. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

ANEXO



CERTIFICATE OF NOTIFICATION

High Visibility Journal



The undersigned, Dr. Ernan Santiesteban Naranjo (Ph.D), director of Editorial Tecnocientífica Americana and Sinergia Académica journal, attests that the manuscript:

Estrategias psicoeducativas inclusivas para potenciar la participación y el aprendizaje de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en la educación básica

Abigail Isabel Torres Ruano, Cruz Abigail Culque Nuñez



This title has been peer-reviewed by double-blinded academic peers, and it will be published under our publisher seal. The article will be published in volume 9, number 4, in April 2026.

You may consult it at: <http://www.sinergiaacademica.com/index.php/sa>

Given at Texas, on March 30th, 2026

Ph.D. Ernan Santiesteban Naranjo
Director

www.etecam.com

<http://www.sinergiaacademica.com/index.php/sa>



B. Ed. Yanet Montoya Batista
Editor in Chief

www.etecam.com

<http://www.sinergiaacademica.com/index.php/sa>

Sinergia Académica is indexed in, referenced in, or has agreement with (among others) the following databases:



UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

