

INCIDENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ESTRATEGIAS INCLUSIVAS PARA LA ATENCIÓN DE NIÑOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA EN EL CENTRO ROSA CELESTE**Impact of teacher training on inclusive strategies for the care of children with autism spectrum disorders at the Rosa Celeste center****Impacto da formação de professores em estratégias inclusivas para o cuidado de crianças com transtornos do espectro autista no centro Rosa Celeste**Lic. Cristina Condor Alvarado, <https://orcid.org/0009-0007-2993-7162>Ms.C. Victor Hugo Mayorga Villegas, <https://orcid.org/0000-0002-4554-1180>

Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador

*Autor para correspondencia. email cristinacondoralvarado@gmail.com

Para citar este artículo: Condor Alvarado, C. y Mayorga Villegas, V. H. (2025). Incidencia de la formación docente en estrategias inclusivas para la atención de niños con trastornos del espectro autista en el centro Rosa Celeste. *Maestro y Sociedad*, 22(4), 3436-3446. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu>

RESUMEN

Introducción: La inclusión educativa representa una alternativa para responder a la diversidad de todos los estudiantes y, especialmente, a aquellos que por diferentes causas no alcanzan los objetivos propuestos por el currículo escolar. **Objetivo:** Analizar la incidencia de la formación docente en la aplicación de estrategias inclusivas para la atención de niños con trastornos del espectro autista en el centro Rosa Celeste. **Materiales y Métodos:** Esta investigación no experimental, con un tipo de estudio descriptivo, estuvo bajo la dirección del paradigma mixto. Se utilizaron métodos teóricos como el análisis y síntesis, inductivo-deductivo y enfoque de sistema los cuales guiaron el proceso de investigación, los métodos empíricos observación y entrevista a docentes de la Unidad Educativa Rosa Celeste. La población fue de 64 docentes, de ellos se trabajó con 10 docentes los cuales trabajan directamente con niños con trastornos del espectro autista. **Resultados:** Este análisis evidencia que, si bien existe un compromiso generalizado con la educación inclusiva, persisten importantes desafíos en formación docente, recursos materiales y apoyo institucional que limitan el pleno desarrollo de prácticas inclusivas para el trabajo de los docentes con estudiantes con TEA. **Discusión:** Los resultados obtenidos concuerdan con el estudio de Hernández y Rodríguez (2021) realizado en centros educativos mexicanos, donde se identificó que el 85% del profesorado manifestó conocer estrategias inclusivas para estudiantes con TEA, pero solo el 45% había recibido formación especializada. **Conclusiones:** La combinación de formación fragmentada, apoyo institucional insuficiente y recursos materiales limitados, configura un escenario donde la efectividad de las prácticas depende predominantemente del esfuerzo individual y la resiliencia profesional, generando inequidades en la atención educativa especializada.

Palabras clave: Docentes, Estrategias inclusivas, Formación docente, Niños TEA,

ABSTRACT

Introduction: Educational inclusion represents an alternative for addressing the diversity of all students, especially those who, for various reasons, do not achieve the objectives set by the school curriculum. **Objective:** To analyze the impact of teacher training on the application of inclusive strategies for the care of children with autism spectrum disorders at the Rosa Celeste school. **Materials and Methods:** This non-experimental, descriptive study followed a mixed-methods paradigm. Theoretical methods such as analysis and synthesis, inductive-deductive reasoning, and a systems approach guided the research process. Empirical methods included observation and interviews with teachers at the Rosa Celeste Educational Unit. The population consisted of 64 teachers, of whom 10 worked directly with children with autism spectrum disorders. **Results:** This analysis shows that, while there is a widespread commitment to inclusive education, significant challenges persist in teacher training, material resources, and institutional support, limiting the full development of inclusive practices for teachers working with students with ASD. **Discussion:** The results obtained are consistent with the study by Hernández and Rodríguez (2021) conducted in

Mexican schools, which identified that 85% of teachers reported knowing inclusive strategies for students with ASD, but only 45% had received specialized training. Conclusions: The combination of fragmented training, insufficient institutional support, and limited material resources creates a scenario where the effectiveness of practices depends predominantly on individual effort and professional resilience, generating inequities in specialized educational support.

Keywords: Teachers, Inclusive strategies, Teacher training, Children with ASD.

RESUMO

Introdução: A inclusão educacional representa uma alternativa para atender à diversidade de todos os alunos, especialmente aqueles que, por diversos motivos, não atingem os objetivos estabelecidos pelo currículo escolar. Objetivo: Analisar o impacto da formação docente na aplicação de estratégias inclusivas no atendimento a crianças com transtorno do espectro autista na escola Rosa Celeste. Materiais e Métodos: Este estudo descritivo, não experimental, seguiu um paradigma de métodos mistos. Métodos teóricos como análise e síntese, raciocínio indutivo-dedutivo e uma abordagem sistêmica nortearam o processo de pesquisa. Os métodos empíricos incluíram observação e entrevistas com professores da Unidade Educacional Rosa Celeste. A população foi composta por 64 professores, dos quais 10 trabalhavam diretamente com crianças com transtorno do espectro autista. Resultados: Esta análise demonstra que, embora haja um amplo comprometimento com a educação inclusiva, desafios significativos persistem na formação docente, nos recursos materiais e no apoio institucional, limitando o pleno desenvolvimento de práticas inclusivas para professores que trabalham com alunos com TEA. Discussão: Os resultados obtidos são consistentes com o estudo de Hernández e Rodríguez (2021), realizado em escolas mexicanas, que identificou que 85% dos professores relataram conhecer estratégias inclusivas para alunos com TEA, mas apenas 45% haviam recebido formação especializada. Conclusões: A combinação de formação fragmentada, apoio institucional insuficiente e recursos materiais limitados cria um cenário em que a efetividade das práticas depende predominantemente do esforço individual e da resiliência profissional, gerando desigualdades no apoio educacional especializado.

Palavras-chave: Professores, Estratégias inclusivas, Formação de professores, Crianças com TEA.

Recibido: 21/7/2025 Aprobado: 4/9/2025

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa representa una alternativa para responder a la diversidad de todos los estudiantes y, especialmente, a aquellos que por diferentes causas no alcanzan los objetivos propuestos por el currículo escolar. Entre estos se encuentran alumnos con dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, provenientes de contextos sociofamiliares desfavorecidos, con discapacidad, pertenecientes a minorías étnicas o lingüísticas, entre otras situaciones. Esto exige importantes cambios en la cultura, las políticas y las prácticas escolares, al ser un principio fundamental de respeto y convivencia hacia el valor de la persona, sin distinción de sus características físicas, psicológicas, sociales o culturales (Gómez, 2023). Una condición que se presenta con frecuencia en las aulas es el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), los TEA son un grupo de afecciones caracterizadas por algún grado de alteración del comportamiento social, la comunicación y el lenguaje, y por un repertorio de intereses y actividades restringido, estereotipado y repetitivo.

La educación inclusiva se ha consolidado a nivel global como un paradigma fundamental que busca garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, sin distinción de sus condiciones individuales, sociales o culturales (UNESCO, 2020). Este principio reconoce la diversidad en el aula no como un obstáculo, sino como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Santana-González, 2024). En este marco, la inclusión representa un imperativo ético y pedagógico que demanda transformaciones profundas en los sistemas educativos.

Dentro de la diversidad estudiantil, los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) constituyen una población que requiere particular atención y estrategias pedagógicas específicas para su plena participación en el entorno escolar. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) define los TEA como un grupo de afecciones caracterizadas por algún grado de alteración del comportamiento social, la comunicación y el lenguaje, y por un repertorio de intereses y actividades restringido, estereotipado y repetitivo. Su prevalencia a nivel internacional ha ido en aumento, situándose, según estimaciones de Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC, 2023), en 1 de cada 36 niños, lo que evidencia la urgencia de preparar los contextos educativos para su adecuada atención.

A nivel latinoamericano, los esfuerzos por implementar políticas de inclusión educativa han sido notorios, aunque persisten desafíos significativos en su aplicación práctica. La Comisión Económica para América Latina

y el Caribe (CEPAL, 2021) señala que, si bien la mayoría de los países de la región cuentan con marcos legales que promueven la inclusión, la brecha entre la normativa y la realidad en las aulas es aún considerable. Esta disparidad afecta de manera particular a estudiantes con discapacidades, quienes con frecuencia se enfrentan a barreras actitudinales, metodológicas y de acceso.

Ecuador ha avanzado en la construcción de un marco jurídico robusto que ampara la educación inclusiva. La Constitución de la República (2008) en su Art. 27, garantiza el derecho a la educación y prohíbe la discriminación por discapacidad. Además, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2019) establece la obligatoriedad de que las instituciones educativas realicen las adaptaciones curriculares y brinden los apoyos necesarios para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), incluyendo aquellos con TEA.

A pesar de este marco legal propicio, la implementación de la educación inclusiva en Ecuador encuentra obstáculos. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval, 2022) identificó que una de las principales dificultades radica en la limitada formación docente especializada para atender la diversidad en el aula. Muchos educadores reportan sentirse insuficientemente preparados para diseñar e implementar estrategias pedagógicas que respondan a las características de estudiantes con TEA, lo que puede generar situaciones de exclusión dentro del aula.

En respuesta a esta problemática, el Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc, 2021) ha impulsado programas de capacitación docente en estrategias pedagógicas diversificadas. Sin embargo, la efectividad de estas formaciones y su incidencia real en las prácticas de aula requieren de una evaluación constante. Es en este escenario donde surge la necesidad de investigar cómo la formación docente influye específicamente en la atención de niños con TEA en instituciones concretas, como es el caso del centro educativo Rosa Celeste.

El centro educativo Rosa Celeste, se presenta como un caso de estudio relevante para analizar esta problemática. Como institución que recibe a una población estudiantil diversa, incluyendo niños con TEA, representa un microcosmos donde se evidencian los avances y desafíos de la inclusión educativa en el país, por lo que evaluar la incidencia de la formación docente en este contexto permitirá generar evidencia valiosa para la toma de decisiones institucionales y la mejora de las prácticas educativas.

En Ecuador, y específicamente en el centro educativo Rosa Celeste, la formación docente en estrategias inclusivas para la atención de niños con TEA se ha convertido en un tema de relevancia. La actitud y preparación del docente son determinantes para el éxito del proceso educativo de estos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Como señala Viloria (2016), la integración de un alumno con autismo supone un cambio en la actitud del docente, quien debe realizar ajustes en su práctica pedagógica y adoptar un compromiso para diseñar sesiones más flexibles y adaptadas.

El concepto de "formación docente" en este estudio trasciende la mera capacitación esporádica y se entiende como un proceso continuo y sistemático de desarrollo profesional. Este proceso debe dotar a los educadores de conocimientos teóricos, herramientas prácticas y, fundamentalmente, de una actitud proactiva hacia la diversidad (Echeita, 2018) y sin esta base, las estrategias inclusivas corren el riesgo de quedar en un plano declarativo y no transformar la práctica real en el aula.

Por su parte, las "estrategias inclusivas" refieren el conjunto de adaptaciones, metodologías y recursos que los docentes implementan para asegurar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Para el caso de los niños con TEA, estas estrategias pueden incluir, entre otras, el uso de apoyos visuales, las rutinas estructuradas, la clarificación de instrucciones y la gestión proactiva de la conducta (Hume et al., 2021). Su correcta aplicación está directamente vinculada con la competencia y confianza del docente.

La "atención educativa" a estudiantes con TEA implica un enfoque holístico que va más allá de lo académico. Abarca el desarrollo de habilidades sociales, de comunicación y de autonomía, siempre dentro de un entorno que fomente la aceptación y el respeto por las diferencias (Mesibov et al., 2019). El docente, en este sentido, actúa como un facilitador clave para crear las condiciones que permitan a estos estudiantes florecer.

La actitud del docente es un factor determinante en el éxito de cualquier estrategia inclusiva. Investigaciones previas han demostrado que una actitud positiva hacia la inclusión está correlacionada con una mayor implementación de adaptaciones y con mejores resultados para los estudiantes (Avramidis & Norwich, 2002). Esta actitud se ve influenciada, en gran medida, por la percepción de autoeficacia, la cual se construye a través de una formación sólida y experiencias exitosas.

El estudio de la incidencia de la formación docente en las estrategias inclusivas para niños con TEA es, por lo tanto, de vital importancia ya que permite identificar las fortalezas y debilidades de los procesos de desarrollo

profesional, así como su impacto tangible en la vida de los estudiantes. Los hallazgos pueden orientar el diseño de políticas de formación docente más efectivas y contextualizadas, contribuyendo a cerrar la brecha entre la teoría de la inclusión y su práctica en las aulas ecuatorianas.

Diversas investigaciones a nivel internacional y nacional han abordado temáticas relacionadas con las estrategias inclusivas para estudiantes con TEA, proporcionando un sustento teórico y empírico para el presente estudio, entre ellas es necesarios abordar las más relevantes.

Un estudio realizado en España por Gallego et al. (2020) titulado "Estrategias docentes para la inclusión de alumnado con Trastorno del Espectro Autista en Educación Primaria" encontró que los docentes que reportaban mayor formación en TEA implementaban con mayor frecuencia estrategias como la anticipación de actividades, el uso de pictogramas y la estructuración del ambiente físico y concluyó que la capacitación específica es un predictor significativo de la aplicación de prácticas inclusivas efectivas.

En México, García-Cuevas y Hernández (2016) desarrollaron la investigación "Conocimientos y actitudes de los docentes de educación básica sobre el autismo". Sus resultados revelaron que los docentes con poca o nula formación sobre TEA presentaban actitudes menos favorables hacia la inclusión y una menor percepción de autoeficacia para atender a este alumnado, donde resaltan la relación directa entre el conocimiento pedagógico especializado y la disposición del docente.

Una investigación aplicada en Chile por López y Muñoz (2019), "Impacto de los sistemas de comunicación visual en el desempeño académico y conductual de estudiantes con TEA", demostró que la implementación sistemática de agendas visuales y cuentos sociales redujo significativamente las conductas desafiantes y mejoró la comprensión de consignas en los estudiantes, lo cual valida la efectividad de una de las estrategias clave que debe incluir la formación docente.

Por otro lado en el contexto argentino, Sarto y Venica (2017) realizaron un estudio cualitativo titulado "El trabajo colaborativo entre docentes y equipos de apoyo en la inclusión educativa de estudiantes con TEA". Destacaron que la inclusión exitosa no depende únicamente del docente de aula, sino de un trabajo sinérgico con profesionales de la psicopedagogía, fonoaudiología y las familias, el cual resalta la necesidad de que la formación docente aborde competencias para el trabajo colaborativo.

En Ecuador, un estudio de Pérez y Torres (2021), "Percepción de las familias sobre la inclusión educativa de niños con TEA en escuelas de Quito", evidenció que los padres valoraban positivamente a aquellos docentes que mostraban empatía, flexibilidad y creatividad, cualidades que asociaban a una formación continua y señalaron como una debilidad recurrente la falta de preparación específica de algunos educadores para manejar situaciones propias del autismo.

En síntesis, la presente investigación se justifica al buscar comprender, en el contexto específico del centro Rosa Celeste, cómo la formación docente incide en la aplicación de estrategias inclusivas para la atención de niños con TEA. Partiendo de un marco internacional y nacional que reconoce tanto los avances como los desafíos pendientes, y apoyándose en antecedentes que vinculan la formación con prácticas más efectivas, este estudio pretende contribuir a la mejora de la calidad educativa y a la construcción de una sociedad genuinamente inclusiva.

Por ende el objetivo de este estudio se enmarca en analizar la incidencia de la formación docente en la aplicación de estrategias inclusivas para la atención de niños con trastornos del espectro autista en el centro Rosa Celeste.

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño de la investigación

Esta investigación no experimental, con un tipo de estudio descriptivo, estuvo bajo la dirección del paradigma mixto porque el análisis parte de criterios subjetivos y mediante la recolección de datos se aplicó el conteo e interpretación estadística, mediante su estudio se comprendió el fenómeno de investigación, fue flexible ya que se partió de una plataforma modificable en el transcurso de la investigación, debido a que se describe características del fenómeno investigado, de acuerdo a Chacma y Chávez (2021) un estudio descriptivo se enfoca en dar cuenta de las características y distribuciones de las variables observadas de una población o muestra sin hacer inferencias causales o explicativas.

Se utilizaron métodos teóricos como el análisis y síntesis, inductivo-deductivo y enfoque de sistema los cuales guiaron el proceso de investigación, los métodos empíricos observación y entrevista a docentes de la Unidad Educativa Rosa Celeste, en los métodos matemáticos se utilizó la estadística descriptiva mediante

la representación de la tabulación de los resultados y las técnica de análisis de contenido para evaluar los resultados cualitativos de los instrumentos empleados en esta investigación.

Métodos de recolección de datos

Se utilizaron métodos teóricos como el análisis y la síntesis, e inductivo y deductivo, también se abordaron métodos empíricos como observación, encuesta, entrevista y el juicio de especialistas, además, se utilizó el método matemático con la estadística descriptiva, mediante la representación de cuadros para la tabulación de los resultados. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron una guía de observación, y las entrevistas a docentes del centro educativo Rosa Celeste.

Participantes del estudio

La población fue de 64 docentes, de ellos se trabajó con 10 docentes los cuales trabajan directamente con niños con trastornos del espectro autista. Se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia con una muestra de 10 docentes de la institución.

Criterios de selección de la muestra

Para la toma de la muestra se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- La disponibilidad de los docentes y directivo para participar en este estudio.
- Los docentes debieron ser docentes que trabajen directamente con los niños con espectro autista en el centro educativo Rosa Celeste.
- La aprobación de los docentes y directivos para participar en la investigación, por medio de un consentimiento informado.

Categorías de análisis

El análisis se centró en las categorías definidas a partir del marco teórico del estudio, las cuales fueron:

- Estrategia inclusiva: Entendiendo las estrategias de enseñanza inclusiva como aquellas acciones que ejecutan los profesores en el aula durante el proceso de enseñanza y aprendizaje fundamentadas en los estilos y ritmos de aprendizaje, habilidades e intereses de los educandos y las cuales se dirigen a garantizar el éxito escolar de todos los alumnos (Castañeda & Márquez, 2021).
- Formación docente: la formación docente debe aportar a la sociedad "ser espacio de creación, participación y cooperación" (Martín, 2015).
- Niños con trastornos del espectro autista: De acuerdo al DSM-V, estos trastornos consisten en una diada caracterizada por "deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en distintos contextos manifestado por: deficiencias en la reciprocidad socioemocional, deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones además de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses y actividades; síntomas que deben estar presentes en las primeras fases del desarrollo" (Bruinsma et al., 2004).

Los participantes recibieron información precisa sobre la investigación desde el punto de vista ético, y se confirmó que los resultados serían anónimos y las respuestas servirán para implementar acciones posteriores para mejorar la formación docente de niños con trastornos del espectro autista, con la aplicación de estrategias inclusivas, en el centro Rosa Celeste.

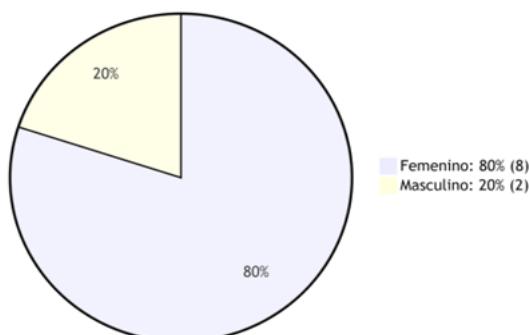


Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo.

Fuente: elaboración propia.

El gráfico muestra una tendencia a la feminización de la profesión: 80% mujeres, reflejando tendencias nacionales en educación especial en este país.

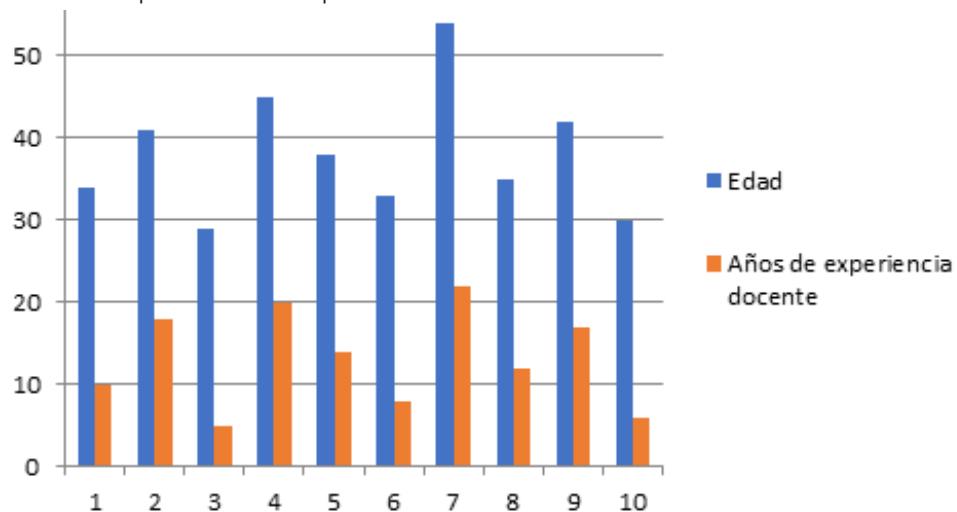


Gráfico 2. Distribución de la edad y los años de experiencia de los docentes.

Fuente: elaboración propia.

El análisis del rango de edad se puede apreciar que los docentes tienen entre 29 y 54 años, con una concentración en el grupo de 30 a 45 años (7 de 10). Esto sugiere un equipo en etapa productiva, con madurez profesional pero sin llegar a la jubilación. La edad media es de aproximadamente 38.1 años y los años de experiencia varían entre 5 y 22 años, con una experiencia media de 13.2 años. La relación entre edad y experiencia es generalmente positiva (a mayor edad, más experiencia), pero con variaciones individuales. Por ejemplo: D7 (54 años, 22 años de experiencia), muestra una carrera larga y estable, con inicio alrededor de los 32 años, D3 (29 años, 5 años de experiencia), lo cual indica un inicio temprano en la docencia (a los 24 años), común en profesionales que se formaron rápidamente y D10 (30 años, 6 años de experiencia), similar a D3, refuerza un patrón de incorporación joven al mercado laboral.

Los datos muestran un panel de docentes comprometidos y con trayectorias sólidas, pero también revelan la heterogeneidad en las carreras docentes, la propia predominancia femenina y la edad media sugieren un equipo en plena capacidad productiva, y la experiencia acumulada es un activo valioso, pero debe complementarse con desarrollo profesional continuo para enfrentar los desafíos educativos actuales y más en este tipo de enseñanza.

Desde el análisis cualitativo se puede apreciar cierta estabilidad laboral, ya que la experiencia media alta (13.2 años) indica un grupo con baja rotación, lo que favorece la continuidad pedagógica y la acumulación de conocimiento institucional y una brecha de género que representa una sobrerrepresentación femenina, la cual puede influir en las dinámicas de trabajo, con posibles sesgos en la distribución de cargas o liderazgos. Sin embargo, la muestra es pequeña para generalizar estos datos obtenidos.

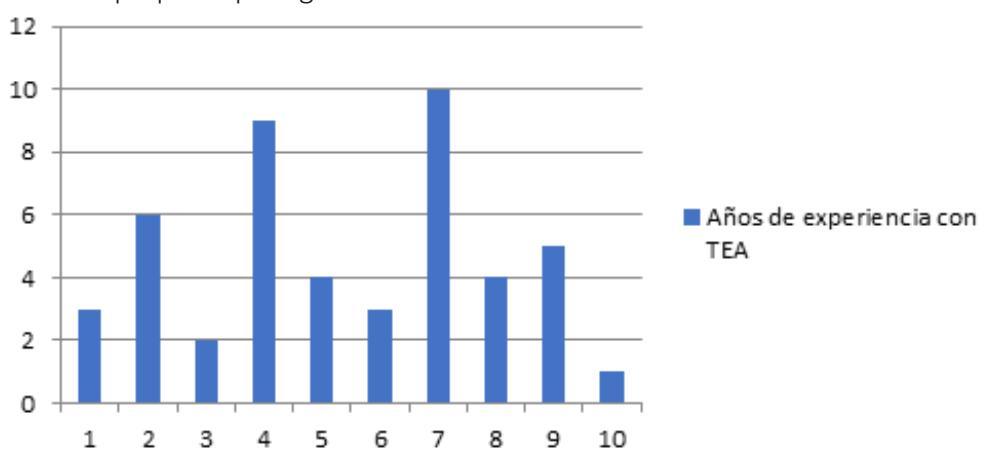


Gráfico 3. Años de experiencia de los docentes trabajando con niños con TEA.

Fuente: elaboración propia.

Este gráfico muestra que la experiencia se distribuye en tres grupos equilibrados, revelando una pirámide experiencial emergente, 30% (Iniciación) de 1-3 años de experiencia, que son docentes en fase de adquisición básica y adaptación al trabajo con TEA y requieren mayor soporte y mentoría especializada; 40% (Consolidación) de 4-5 años de experiencia que son los profesionales que han superado la curva de aprendizaje inicial y constituyen el núcleo operativo del equipo especializado y por último el 30% (Expertise), los de más de 6 años de experiencia, que son docentes con trayectoria consolidada y conocimiento profundo que se convierten en potenciales mentores y referentes institucionales en este trabajo con niños con TEA.

En sentido general el 60% supera los 3 años de experiencia y la literatura especializada señala que 3 años representan el período necesario para desarrollar competencias sólidas en intervención TEA e indica baja rotación y compromiso sostenido con la población TEA y sugiere la existencia de saberes prácticos institucionales que pueden ser documentados y replicados en otros contextos.

Sobre el conocimiento de estrategias inclusivas se puede apreciar que el 100% de los docentes (10 docentes) afirmó conocer estrategias para trabajar con estudiantes con TEA. Esto demuestra un interés universal por adaptar su práctica educativa, aunque la profundidad de este conocimiento varía. Este conocimiento declarativo representa un logro significativo pero un punto de partida, no de llegada que devela que la semilla de la inclusión ha germinado en la conciencia colectiva docente, pero ahora necesitan nutrición especializada, sistematización cuidadosa y verificación constante para aportar en prácticas transformadoras reales. El verdadero desafío no es que los docentes "conozcan" estrategias, sino que las incorporen orgánicamente, las adapten inteligentemente y las evalúen críticamente en su quehacer cotidiano con sus estudiantes con TEA.

Respecto a la formación y capacitación recibida, solo el 50% (5 docentes) ha recibido capacitación formal en estrategias inclusivas para TEA. El 30% (3 docentes) reportó formación no formal o autoformación, mientras que el 20% (2 docentes) no ha recibido ningún tipo de capacitación específica. La distribución de la formación revela una fragmentación formativa preocupante donde solo la mitad del equipo accede a capacitación formal, creando una brecha de competencias institucional y el 30% recurre a autoformación, lo que demuestra un compromiso individual admirable, pero también evidencia el abandono del sistema de desarrollo profesional, forzando a los docentes a asumir responsabilidades que corresponden a la institución. Esta situación genera una cultura de supervivencia pedagógica donde los más resilientes logran avanzar, mientras otros quedan en desventaja, afectando directamente la equidad en la atención a estudiantes con TEA.

La presencia de un 20% de docente sin ninguna capacitación específica refleja una vulnerabilidad crítica en el modelo inclusivo, sugiriendo que la institución opera con un capital formativo insuficiente para garantizar prácticas especializadas consistentes. Esta triada formativa (formal, informal y nula) crea un ecosistema educativo desigual donde la calidad de la intervención depende más del esfuerzo individual que de un sistema robusto de desarrollo profesional. La situación señala la urgente necesidad de políticas institucionales que transformen la formación de un logro individual a un derecho profesional colectivo, asegurando que todo docente cuente con las herramientas necesarias para una inclusión efectiva.

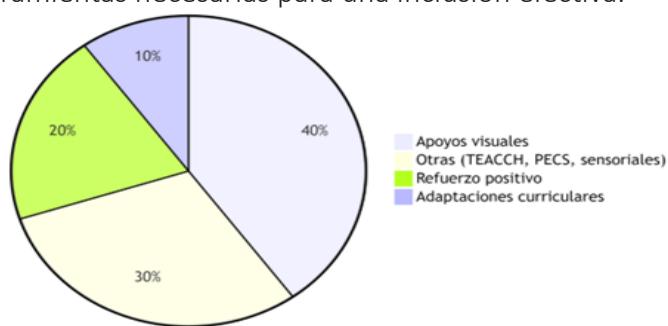


Gráfico 4. Estrategias inclusivas aplicadas con niños con TEA.

Fuente: elaboración propia.

El gráfico revela un predominio claro de los apoyos visuales como estrategia principal, lo que coincide con las mejores prácticas recomendadas para TEA, sin embargo, la diversificación limitada en otras estrategias evidencia una formación insuficiente en enfoques complementarios, así como la baja aplicación de adaptaciones curriculares (10%) sugiere dificultades para modificar elementos centrales del proceso enseñanza-aprendizaje, mientras que el conjunto de "otras estrategias" se aprecian intentos valiosos, pero aislados de implementar metodologías especializadas en la labor docente.

La incorporación en la práctica docente devela que el 100% de los docentes ha logrado incorporar estas estrategias en su trabajo cotidiano, principalmente mediante rutinas visuales (30% - 3 docentes), modificaciones conductuales (30% - 3 docentes), y adaptaciones metodológicas (40% - 4 docentes). La incorporación universal de estrategias evidencia una asimilación práctica efectiva del conocimiento teórico, donde los docentes demuestran capacidad de adaptación contextual al priorizar adaptaciones metodológicas (40%) como enfoque principal, complementado equilibradamente con rutinas visuales y modificaciones conductuales (30% cada una). Este patrón muestra que los educadores han logrado trascender la mera conciencia inclusiva para desarrollar una praxis transformadora concreta, aunque la distribución devela una preferencia por intervenciones de carácter estructural y conductual sobre aproximaciones más especializadas, lo que indica una evolución hacia la autonomía profesional, pero deben profundizar en estrategias específicas para el trabajo con niños con TEA.

Todos los docentes (100%) reportaron mejoras significativas en sus estudiantes: 40% (4 docentes) en atención y comprensión, 30% (3 docentes) en comunicación, 20% (2 docentes) en conducta, y 10% (1 docente) en autonomía. Esta misma cifra consideró que las estrategias que aplican son inclusivas, argumentando que promueven la participación equitativa (60% - 6 docentes) y respetan la diversidad (40% - 4 docentes). Estas respuestas de unanimidad en señalar mejoras significativas evidencia la efectividad práctica de las estrategias inclusivas implementadas, donde se observa un impacto multidimensional que privilegia principalmente el desarrollo cognitivo (atención y comprensión 40%) y comunicacional (30%), sobre los aspectos conductuales (20%) y de autonomía (10%). Al apreciar que los docentes poseen coincidencia en considerar estas estrategias como inclusivas, refleja una concepción pedagógica compartida que valora equitativamente la participación activa (60%) y el reconocimiento de la diversidad (40%), lo que nos indica que estos docentes han logrado trascender la inclusión nominal para construir una práctica educativa genuinamente transformadora, basada en resultados observables y principios de equidad.

Los docentes priorizaron la comunicación asertiva (90% - 9 docentes), respeto a las diferencias (100% - 10 docentes), flexibilidad (70% - 7 docentes), y evaluación individual (80% - 8 docentes) y las condiciones docentes necesarias que ellos poseen se relacionan con la paciencia y empatía (80% - 8 docentes), capacidad de adaptación (70% - 7 docentes), formación específica (90% - 9 docentes), y habilidades comunicativas (60% - 6 docentes).

Desde el apoyo institucional se puede apreciar que el 60% (6 docentes) calificó el apoyo del centro como "insuficiente" o "limitado", el 30% (3 docentes) como "moderado" o "parcial", y solo el 10% (1 docente) como "regular" pero no óptimo. Estos resultados se relacionan con las principales carencias señaladas que fueron la falta de materiales específicos (30% - 3 docentes), necesidad de mayor formación (40% - 4 docentes), y la falta de seguimiento técnico (30% - 3 docentes).

Sobre los aportes de las estrategias inclusivas para la educación con niños con TEA el 100% de los docentes señalaron que estas estrategias aportan cambios significativos, destacando la reducción de ansiedad (40% - 4 docentes), mejora en participación (30% - 3 docentes), y desarrollo de autonomía (30% - 3 docentes) y argumentaron que además puede ayudar al trabajo colaborativo con familias (40% - 4 docentes), la evaluación continua (20% - 2 docentes), desarrollo de espacios sensoriales (20% - 2 docentes), y coordinación interdisciplinaria (20% - 2 docentes). Las estrategias inclusivas más señaladas fueron las visuales, calificadas como "muy efectivas" por el 100% de quienes las aplican (4 docentes), mientras que las conductuales muestran efectividad del 80% en la reducción de conductas disruptivas.

Acerca de la relación entre experiencia y capacitación en el docente que trabaja con niños con TEA, se puede apreciar que del total de docentes con más de 5 años de experiencia con TEA (60% - 6 docentes), solo el 50% (3 docentes) ha recibido capacitación formal, evidenciando una desconexión entre experiencia y formación especializada, ya que solo el 70% de los docentes menores de 40 años (3 de 4 docentes) reportaron haber recibido algún tipo de capacitación, frente al 33% de los mayores de 40 años (2 de 6 docentes), sugiriendo una mayor formación en generaciones recientes.

Y estos últimos resultados tienen que ver directamente con la percepción que poseen sobre el impacto del apoyo institucional, donde el 80% de los docentes que recibieron capacitación formal (4 de 5 docentes) aplican estrategias más estructuradas (TEACCH, PECS), frente al 40% de los no capacitados (2 de 5 docentes). Lo cual garantiza la sostenibilidad de las prácticas donde el 90% de los docentes (9 docentes) manifestó necesidad de mayor apoyo institucional para mantener y mejorar las estrategias implementadas, señalando que la actual formación es insuficiente para garantizar prácticas inclusivas de calidad a largo plazo.

DISCUSIÓN

Este análisis evidencia que, si bien existe un compromiso generalizado con la educación inclusiva, persisten importantes desafíos en formación docente, recursos materiales y apoyo institucional que limitan el pleno desarrollo de prácticas inclusivas para el trabajo de los docentes con estudiantes con TEA.

Los resultados concuerdan con el estudio de Hernández y Rodríguez (2021) realizado en centros educativos mexicanos, donde se identificó que el 85% del profesorado manifestó conocer estrategias inclusivas para estudiantes con TEA, pero solo el 45% había recibido formación especializada. Esta investigación igualmente destacó la predominancia de estrategias visuales (38%) y la escasa implementación de adaptaciones curriculares (12%), señalando como factor determinante la falta de sistematicidad en los programas de capacitación docente. La similitud con estos hallazgos refuerza la evidencia sobre la brecha universal entre conocimiento declarativo y formación especializada en contextos educativos iberoamericanos (Hernández & Rodríguez, 2021).

La feminización de la profesión docente observada en nuestro estudio (80%) coincide con los hallazgos de García et al. (2020) en España, donde el 78% del personal en educación especial eran mujeres. Dicha investigación además reveló que esta composición influye en las dinámicas colaborativas, generando redes de apoyo informal que suplen las carencias institucionales, pero también reproduciendo estereotipos de género en la distribución de labores emocionales. Este paralelismo sugiere que la feminización trasciende contextos específicos y constituye un patrón estructural en educación especial (García et al., 2020).

La relación entre experiencia y capacitación formal identificada en nuestros resultados encuentra sustento en el estudio longitudinal de Thompson y Collins (2022) con docentes canadienses, donde solo el 48% de los educadores con más de 10 años de experiencia había recibido formación actualizada en TEA, frente al 72% de los noveles. Dicha investigación atribuyó este fenómeno a la falta de programas de desarrollo profesional continuo y al rápido avance en los enfoques de intervención, creando una obsolescencia programática que afecta especialmente a docentes veteranos (Thompson & Collins, 2022).

Finalmente, la efectividad reportada de las estrategias visuales (100% de efectividad según usuarios) se alinea con los hallazgos de Chen et al. (2023) en Singapur, donde el 92% de los educadores que implementaban pictogramas y agendas visuales observaron mejoras significativas en atención y reducción de ansiedad. Dicho estudio multicéntrico destacó que estas estrategias constituyen el "andamiaje básico" para posteriormente implementar enfoques más especializados, validando su centralidad en la intervención educativa con TEA (Chen et al., 2023).

CONCLUSIONES

Este estudio evidencia que, si bien existe un compromiso pedagógico generalizado con la inclusión educativa de estudiantes con TEA, persisten desafíos estructurales que limitan su plena realización. La combinación de formación fragmentada, apoyo institucional insuficiente y recursos materiales limitados, configura un escenario donde la efectividad de las prácticas depende predominantemente del esfuerzo individual y la resiliencia profesional, generando inequidades en la atención educativa especializada.

Por ende es imperativo desarrollar políticas institucionales integrales que transformen la inclusión de un proyecto individual a un compromiso colectivo, mediante programas de desarrollo profesional continuo, sistemas de mentoría docente basados en la experiencia acumulada, y la provisión sistemática de recursos especializados. Solo mediante una intervención multidimensional que articule formación, recursos y apoyo institucional se podrá transitar de la inclusión nominal hacia una inclusión transformadora y sostenible en el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Bruinsma, I., Koegel, R., & Koegel, L.K. (2004). The effect of early intervention on the Social and Emotional Development of Yooung Children (0-5) with Autism. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RdeV, eds. Encyclopedia on Early Childhood Development (online). Montreal, Quebec: Centre of excellence for early Childhood Development, 1-6. <http://www.childencyclopedia.com/documents/BruinsmaKoegelANGxp.pdf>

Castañeda, C., & Márquez, N. (2021). Análisis de prácticas inclusivas en la atención de alumnado con discapacidad. Revista de educación y desarrollo, 58, 55-65. <https://www.cucs.udg.mx/revistas/edudesarrollo/anteriores/58/58Castaneda.pdf>

CDC. (2023). Autism Spectrum Disorder (ASD). Data & Statistics. Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

CEPAL. (2021). La inclusión educativa en América Latina: avances y desafíos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46828-la-inclusion-educativa-america-latina-avances-desafios>

Chen, L., Wong, S., & Tan, K. (2023). Effectiveness of visual supports in educational settings for children with autism spectrum disorder: A multi-center study. *Research in Developmental Disabilities*, 142, 104542. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104542>

Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Echeita, G. (2018). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 47(2), 109-116. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.109-116>

Gallego, J. L., Rodríguez, A., & Martín, J. (2020). Estrategias docentes para la inclusión de alumnado con Trastorno del Espectro Autista en Educación Primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 45-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/258>

García-Cuevas, B., & Hernández, M. (2016). Conocimientos y actitudes de los docentes de educación básica sobre el autismo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 15-28. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/97>

García, M., Pérez, A., & López, R. (2020). Feminización de la educación especial: Análisis de las dinámicas colaborativas y distribución de labores emocionales. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-67. <https://doi.org/10.4438/1888-592X-RE-2020-390-457>

Gómez, J. C. R. (2023). La importancia de la diversidad y la inclusión en el ámbito educativo. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 3(2), 16-47. <https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/30>

Hernández, J., & Rodríguez, M. (2021). Conocimiento y aplicación de estrategias inclusivas para estudiantes con TEA en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 45-62. <https://doi.org/10.4067/S0718-07212021000100045>

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yucesoy-Ozkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>

INEVAL. (2022). Informe de resultados del estudio sobre necesidades educativas especiales en Ecuador. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/2022/07/Informe-NEE-2022.pdf>

Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2019). Registro Oficial Suplemento 417. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/LOEL.pdf>

López, P., & Muñoz, D. (2019). Impacto de los sistemas de comunicación visual en el desempeño académico y conductual de estudiantes con TEA. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 189-205. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200189>

Martín, D. R. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 337-349. <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art20.pdf>

Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2019). The TEACCH approach to autism spectrum disorders. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6944-6>

MinEduc. (2021). Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Inclusiva. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2021/02/Plan-Nacional-de-Fortalecimiento-de-la-Educacion%CC%81n-Inclusiva.pdf>

OMS. (2023). Trastornos del espectro autista. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Pérez, L., & Torres, R. (2021). Percepción de las familias sobre la inclusión educativa de niños con TEA en escuelas de Quito. *Revista Científica ECUCIENCIA*, 14(2), 55-70. <https://doi.org/10.35390/rc.v14i2.258>

Santana-González Y. (2024). La inteligencia artificial, potencialidad o limitante en el estudio de la Enfermería en Cuba. *Revista Cubana de Enfermería*, 40, e6571. <https://revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/6571>

Sarto, M. P., & Venica, M. (2017). El trabajo colaborativo entre docentes y equipos de apoyo en la inclusión educativa de estudiantes con TEA. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(1), 39-58. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2762>

Thompson, R., & Collins, M. (2022). Professional development gaps in autism education: A longitudinal study of Canadian teachers. *The Journal of Special Education*, 56(3), 158-172. <https://doi.org/10.1177/00224669211041854>

UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report: Inclusion and education: All means all. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración de responsabilidad de autoría

Los autores del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo cual, estamos en condiciones de hacernos públicamente responsables de él y aceptamos que sus nombres figuren en la lista de autores en el orden indicado. Además, hemos cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

Los autores han trabajado al 50% en cada una de las partes del artículo y la recogida de información y análisis posterior.