

Artículo Científico

Estrategias pedagógicas para potenciar el proceso de enseñanza - aprendizaje de niños con Trastorno del Espectro Autista

Teaching Strategies to Enhance the Teaching-Learning Process for Children with Autism Spectrum Disorder



Quiñonez-Saltos, Alba María ¹



<https://orcid.org/0009-0003-4634-3877>



amquinonezs@ube.edu.ec



Universidad Bolivariana del Ecuador, Ecuador, Duran.



García-Cobas, Rudy ³



<https://orcid.org/0000-0002-0662-176X>



rgarciac@ube.edu.ec



Universidad Bolivariana del Ecuador, Ecuador, Duran.



Bautista-Corozo, Evelyn Pierina ²



<https://orcid.org/0009-0002-0246-5656>



upbautistac@ube.edu.ec



Universidad Bolivariana del Ecuador, Ecuador, Duran.



Vergel-de-Salazar, Elizabeth Esther ⁴



<https://orcid.org/0009-0007-0178-5099>



eevergelp@ube.edu.ec



Universidad Bolivariana del Ecuador, Ecuador, Duran.

Autor de correspondencia ¹



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v4/n3/258>

Resumen: El proceso de enseñanza-aprendizaje de niños con trastorno del espectro autista exige estrategias estructuradas y contextualizadas. El objetivo fue proponer acciones pedagógicas para fortalecer este proceso en la Unidad Educativa “América”. Se desarrolló un estudio aplicado, descriptivo-propositivo, con enfoque mixto secuencial explicativo. Participaron 15 docentes y 11 estudiantes con TEA como unidades de observación pedagógica no identificables. Se aplicaron encuesta Likert, observación estructurada, entrevista semiestructurada y registro ABC. El diagnóstico mostró fortalezas en instrucciones claras, retroalimentación inmediata y refuerzo positivo, con 66,67 % en siempre. Las principales limitaciones fueron el trabajo estructurado y la interacción con pares, ambos con 46,67 % en nunca, además de la necesidad de capacitación, con 53,33 % en siempre. Predominó la función de escape o evitación, con 40 %. La triangulación permitió diseñar ocho estrategias. Tres especialistas emitieron 28 valoraciones muy adecuadas y 8 adecuadas. La aplicación parcial confirmó viabilidad operativa inicial, aunque no eficacia.

Palabras clave: autismo, pedagogía, inclusión, aprendizaje, autorregulación.



Check for updates

Received: 13/Jul/2026
Accepted: 10/Ago/2026
Published: 05/Sep/2026

Cita: Quiñonez-Saltos, A. M., Bautista-Corozo, E. P., García-Cobas, R., & Vergel-de-Salazar, E. E. (2026). Estrategias pedagógicas para potenciar el proceso de enseñanza - aprendizaje de niños con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 4(3), 651-667. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v4/n3/258>

Revista Científica Ciencia y Método (RCyM)
<https://revistacym.com>
revistacym@editorialgrupo-aea.com
info@editorialgrupo-aea.com

© 2026. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



Abstract:

The teaching-learning process for children with autism spectrum disorder requires structured and context-specific strategies. The objective was to propose pedagogical interventions to strengthen this process at the “América” Educational Unit. An applied, descriptive-propositional study was conducted using a mixed-methods, sequential-explanatory approach. Fifteen teachers and 11 students with ASD participated as unidentifiable units of pedagogical observation. A Likert scale survey, structured observation, semi-structured interviews, and ABC records were used. The assessment revealed strengths in clear instructions, immediate feedback, and positive reinforcement, with 66.67% reporting “always.” The main limitations were structured work and peer interaction, both at 46.67% for “never,” as well as the need for training, at 53.33% for “always.” The escape or avoidance function predominated, at 40%. Triangulation allowed for the design of eight strategies. Three specialists issued 28 “very adequate” and 8 “adequate” evaluations. Partial implementation confirmed initial operational feasibility, though not efficacy.

Keywords: autism, pedagogy, inclusion, learning, self-regulation.

1. Introducción

La inclusión de niños con trastorno del espectro autista (TEA) no se limita a garantizar su matrícula o presencia física en el aula ordinaria, sino que exige condiciones que favorezcan la comprensión de las actividades, la autonomía progresiva y el acceso a aprendizajes significativos. La experiencia escolar del alumnado autista puede verse afectada por entornos socialmente complejos y demandas que no siempre consideran sus formas particulares de comunicación y procesamiento (Horgan et al., 2023). Los estudiantes valoran especialmente a los docentes capaces de comprender sus necesidades, adaptar la enseñanza y mantener expectativas académicas acordes con sus posibilidades (Smith et al., 2025). Las características físicas y sensoriales del entorno también inciden en el bienestar y la disposición para aprender, debido a que el ruido, la iluminación, la densidad del espacio y los cambios imprevistos pueden interferir en la participación (Adams et al., 2025). Por esta razón, la calidad ambiental de la escuela debe formar parte de la respuesta pedagógica y no considerarse un elemento secundario de la inclusión educativa (Al Qutub et al., 2024).

La investigación educativa ha identificado prácticas con respaldo empírico para favorecer el aprendizaje de niños con TEA, entre ellas los apoyos visuales, el análisis de tareas, el modelado, la enseñanza explícita, el reforzamiento positivo, la autogestión y la intervención mediada por pares (Hume et al., 2021). Estas prácticas alcanzan mejores resultados cuando se vinculan con objetivos observables, responden a necesidades concretas y se aplican de forma consistente durante las actividades escolares. Sin embargo, la disponibilidad de evidencia científica no garantiza su incorporación habitual en el aula, pues persisten diferencias entre el

conocimiento docente y la utilización efectiva de intervenciones sustentadas empíricamente (Barry et al., 2022). La inclusión también depende del conocimiento sobre autismo, la autoeficacia profesional y las actitudes que orientan las decisiones del profesorado (Wittwer et al., 2024). La implementación sostenida de estas prácticas requiere liderazgo, recursos, coordinación y mecanismos de seguimiento institucional que eviten actuaciones aisladas o discontinuas (Stahmer et al., 2023).

Los apoyos visuales y la enseñanza estructurada adquieren especial relevancia porque transforman las actividades escolares en secuencias comprensibles, anticipables y verificables. Los horarios visuales favorecen la permanencia en la tarea y la finalización de actividades cuando se incorporan de manera estable en las rutinas del aula (Liang et al., 2026). Las agendas, pictogramas, señales de transición y secuencias de pasos representan información que, presentada únicamente de forma verbal, puede resultar transitoria, extensa o ambigua para algunos estudiantes. Estos recursos apoyan la comunicación, la independencia y la comprensión de las expectativas en diferentes contextos cotidianos (Rutherford et al., 2020). La enseñanza estructurada asociada al enfoque TEACCH complementa estos apoyos mediante la organización del espacio, el tiempo, los materiales y los sistemas de trabajo, de modo que el estudiante comprenda qué debe hacer, cuánto debe realizar, cuándo concluye la actividad y qué sucederá posteriormente. Este enfoque ha mostrado efectos promisorios sobre el funcionamiento social, cognitivo y adaptativo, aunque su efectividad depende de la intensidad, la continuidad y la adecuación al contexto educativo (Shi et al., 2025).

La flexibilización de la enseñanza constituye una condición necesaria para evitar que la respuesta educativa se reduzca a ajustes improvisados realizados únicamente cuando aparecen dificultades. El Diseño Universal para el Aprendizaje propone múltiples formas de representación, acción, expresión y compromiso, con el propósito de considerar la diversidad desde la planificación y no como una modificación posterior. Su aplicación ha mostrado efectos favorables en diferentes contextos educativos cuando los principios se traducen en decisiones concretas relacionadas con materiales, consignas, formas de respuesta y evaluación (Almeqdad et al., 2023). Las estrategias pedagógicas innovadoras también pueden mejorar la accesibilidad cuando responden a necesidades específicas y se articulan con la práctica cotidiana del profesorado (Cevallos-Alarcón et al., 2025). La diversificación de recursos y vías de interacción con los contenidos favorece una participación más activa y amplía las posibilidades de demostrar lo aprendido (Insuasti-Inga et al., 2025). En consecuencia, la adaptación de tareas, tiempos y criterios de evaluación no implica reducir automáticamente las exigencias, sino eliminar barreras mediante apoyos pertinentes.

La participación social forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje porque numerosas actividades escolares requieren compartir materiales, solicitar ayuda, respetar turnos, asumir roles y construir productos con otros. El alumnado con TEA puede ocupar posiciones periféricas dentro de las redes sociales del aula, aun cuando se encuentre físicamente incluido en las actividades ordinarias (Mamas et al., 2021).

Las intervenciones escolares dirigidas al desarrollo de habilidades sociales presentan mejores resultados cuando incorporan oportunidades reales de práctica y una mediación intencional por parte del personal educativo (Dean & Chang, 2021). Las intervenciones mediadas por compañeros permiten organizar apoyos dentro de las rutinas escolares, siempre que los pares reciban orientación y los roles se definan previamente (Zanuttini & Little, 2022). La combinación de autogestión y entrenamiento entre pares puede incrementar el compromiso académico del estudiante durante las tareas compartidas (Roberts et al., 2019). No obstante, el acceso a actividades grupales no garantiza por sí solo reciprocidad, pertenencia ni vínculos sociales significativos, por lo que la interacción debe planificarse sin convertir al compañero en sustituto del docente ni forzar relaciones artificiales (Tsou et al., 2026).

Las conductas de rechazo, evitación o desconexión durante una actividad deben analizarse en relación con las condiciones en las que aparecen y no atribuirse automáticamente al diagnóstico. Los cambios no anticipados, las consignas extensas, la dificultad de la tarea, la espera y la sobrecarga sensorial pueden actuar como antecedentes que incrementan la probabilidad de respuestas que interfieren en el aprendizaje. Las intervenciones dirigidas a conductas desafiantes en aulas de educación general requieren procedimientos funcionales, sistemáticos y contextualizados que permitan comprender la relación entre la tarea, el entorno y la respuesta observada (Lory et al., 2024). El registro de antecedentes, conducta y consecuencias posibilita formular hipótesis iniciales sobre la función de determinadas respuestas y orientar ajustes pedagógicos preventivos. El análisis de antecedentes, la enseñanza de habilidades alternativas y la autogestión forman parte de las prácticas respaldadas para favorecer respuestas funcionales durante las actividades escolares (Hume et al., 2021). La claridad de las tareas, la sensibilidad docente y la calidad de las interacciones también pueden facilitar o restringir la participación del estudiante en contextos inclusivos (Esqueda et al., 2024).

La continuidad de las estrategias depende de la coordinación entre docentes, familia, Departamento de Consejería Estudiantil, autoridades y demás profesionales de apoyo. La alineación de prácticas entre hogar y escuela favorece la coherencia de los apoyos y evita que cada contexto intervenga de manera aislada o contradictoria (Azad et al., 2021). Las alianzas entre familia y escuela se fortalecen cuando existe intercambio de información, congruencia en las percepciones y definición compartida de prioridades educativas (Santiago et al., 2022). La participación familiar también se relaciona con el desarrollo educativo y el ajuste escolar del alumnado con TEA, especialmente cuando se mantiene una comunicación sistemática con la institución (Fernández et al., 2024). Esta colaboración no debe utilizarse para trasladar a la familia responsabilidades pedagógicas que corresponden al centro educativo. El desarrollo profesional del profesorado requiere ser específico, sostenido y vinculado con las dificultades reales que se presentan en el aula (Petersson-Bloom et al., 2023). A ello se suma un liderazgo educativo capaz de establecer procedimientos, asignar

recursos y consolidar una cultura inclusiva que trascienda las iniciativas personales de cada docente (Salazar-Alcivar et al., 2025).

En Ecuador, la atención educativa de estudiantes dentro del espectro autista se orienta hacia la garantía del acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje mediante apoyos pedagógicos, evaluación de necesidades y coordinación institucional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024). La aplicación de estos principios exige que cada institución analice sus condiciones, recursos, prácticas docentes y mecanismos de acompañamiento, debido a que la existencia de orientaciones generales no asegura una implementación homogénea. El conocimiento de la realidad institucional permite identificar barreras concretas y establecer estrategias acordes con las necesidades observadas en el aula, evitando propuestas descontextualizadas o difíciles de sostener.

En la Unidad Educativa “América” se identificó la necesidad de examinar la regularidad de los ajustes de tareas y evaluación, el uso de apoyos visuales, la estructuración del trabajo, la enseñanza de estrategias de autorregulación, la interacción con pares y el acompañamiento institucional. Este diagnóstico permite reconocer las fortalezas existentes y las limitaciones que afectan la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante esto, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo contribuir a potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños con TEA en esta institución? El objetivo del estudio fue proponer estrategias pedagógicas sustentadas en el análisis de las prácticas docentes, las condiciones pedagógicas e institucionales y los patrones conductuales observados durante las actividades escolares.

2. Materiales y métodos

La investigación fue aplicada, con alcance descriptivo-propositivo y diseño de estudio de caso institucional. Se adoptó un enfoque mixto secuencial explicativo (QUAN→QUAL): la fase cuantitativa permitió caracterizar la frecuencia de prácticas y condiciones pedagógicas; la fase cualitativa se utilizó para interpretar barreras, necesidades de apoyo y patrones funcionales vinculados con la actividad escolar. La integración de ambas fases sustentó el diseño de la propuesta.

La población estuvo conformada por 15 docentes de Educación Inicial y Educación General Básica de la Unidad Educativa “América”, quienes participaron mediante censo. Los 11 estudiantes con TEA matriculados fueron considerados unidades de observación pedagógica no identificables. Se registraron respuestas académicas y conductuales en situaciones ordinarias de aula, sin recopilar nombres, historias clínicas, diagnósticos detallados ni información que permitiera identificar a los estudiantes.

Se aplicó una encuesta tipo Likert con escala de 0 a 4 para valorar ajustes pedagógicos, apoyos visuales, prevención, autorregulación y soporte institucional. La observación estructurada utilizó una escala de 0 a 2 para registrar mediación docente,

organización del ambiente y respuestas del alumnado. La entrevista semiestructurada profundizó en recursos, barreras, capacitación y acompañamiento. El registro ABC describió antecedentes, conductas, consecuencias e hipótesis funcionales asociadas con eventos que interferían en la actividad escolar.

El procedimiento comprendió cuatro momentos. Primero, se realizó el diagnóstico mediante encuesta, observación, entrevista y registros ABC. Segundo, los resultados se integraron en una matriz de triangulación. Tercero, se diseñó una propuesta con ocho estrategias y criterios observables de seguimiento. Cuarto, la propuesta fue valorada por tres especialistas mediante 12 indicadores de fundamentación, coherencia, pertinencia, claridad, aplicabilidad, viabilidad, evaluabilidad y utilidad. Posteriormente se efectuó una aplicación parcial en tres sesiones, entre el 12 y el 20 de mayo de 2026.

Los datos cuantitativos se analizaron mediante frecuencias y porcentajes. El componente cualitativo siguió un procedimiento temático-categorial centrado en barreras pedagógicas, organización del entorno, autorregulación, participación social y acompañamiento institucional. La triangulación contrastó las tendencias de los instrumentos y vinculó cada necesidad con una decisión de diseño. La investigación contó con autorización institucional, participación voluntaria del profesorado y presentación agregada de los resultados. La aplicación parcial no incluyó medición antes-después; por tanto, se interpretó únicamente como pilotaje de viabilidad operativa.

3. Resultados

3.1. Diagnóstico de prácticas y condiciones pedagógicas

La encuesta mostró mayor consolidación en acciones inmediatas de mediación y menor estabilidad en los ajustes que requieren planificación, seguimiento y coordinación. El 40 % de los docentes indicó que casi siempre ajusta la presentación de instrucciones y el 26,67 % señaló que siempre utiliza refuerzo positivo. En contraste, la adecuación de la evaluación, el sistema de trabajo estructurado, la enseñanza de autorregulación y los procedimientos institucionales presentaron las frecuencias menos favorables.

Tabla 1

Prácticas docentes y soporte institucional (n = 15)

Indicador	Nunca %	Rara vez %	A veces %	Casi siempre %	Siempre %
Ajusta la presentación de instrucciones	0	6,67	33,33	40,00	20,00
Adecúa las tareas según las necesidades	13,33	13,33	40,00	26,67	6,67
Ajusta evaluación, tiempo o tipo de respuesta	20,00	33,33	26,67	13,33	6,67

Emplea apoyos visuales para anticipar actividades	13,33	13,33	40,00	26,67	6,67
Utiliza sistemas de trabajo estructurado	26,67	33,33	26,67	13,33	0
Utiliza refuerzo positivo	0	6,67	26,67	40,00	26,67
Enseña estrategias de autorregulación	26,67	33,33	26,67	13,33	0
Mantiene comunicación regular con la familia	20,00	33,33	26,67	13,33	6,67
Existe un procedimiento claro de ajustes y seguimiento	26,67	33,33	26,67	13,33	0
Requiere capacitación adicional	0	0	20,00	33,33	46,67
Requiere mayor apoyo institucional	0	6,67	13,33	26,67	53,33

Nota: (Autores, 2026).

La observación corroboró la diferencia entre mediación inmediata y apoyos sistemáticos. Las instrucciones claras, la retroalimentación y el refuerzo positivo alcanzaron 66,67 % en siempre. El sistema de trabajo estructurado se registró en 46,67 % como nunca; la finalización de tareas se ubicó en 33,33 % como nunca y 46,67 % como a veces; y la interacción con pares fue el indicador más limitado, con 46,67 % en nunca.

Tabla 2

Prácticas de aula y respuesta del alumnado (15 registros)

Indicador observado	Nunca %	A veces %	Siempre %
Establece instrucciones claras y secuenciales	6,67	26,67	66,67
Proporciona retroalimentación inmediata	0	33,33	66,67
Realiza adecuaciones en tareas y evaluación	20,00	46,67	33,33
Utiliza agenda u horario visual	26,67	46,67	26,67
Utiliza sistema de trabajo estructurado	46,67	40,00	13,33
Usa refuerzo positivo durante la clase	6,67	26,67	66,67
Enseña estrategias de calma y autorregulación	33,33	46,67	20,00
Inicia la tarea una vez presentada la consigna	20,00	53,33	26,67
Finaliza la tarea en el tiempo previsto	33,33	46,67	20,00
Requiere apoyo adicional	13,33	46,67	40,00
Inicia o responde interacción con pares	46,67	40,00	13,33

Nota: (Autores, 2026).

Los registros ABC mostraron que los cambios de actividad y las demandas académicas fueron los antecedentes más frecuentes. El rechazo o evitación predominó entre las conductas observadas, mientras que la atención docente, la pausa y la redirección fueron las consecuencias inmediatas más comunes. La hipótesis funcional principal fue escape o evitación, con 40 %, lo que orientó la propuesta hacia la anticipación, la segmentación de tareas y el refuerzo del inicio y la finalización.

Tabla 3
Síntesis del registro conductual ABC

Componente	Categoría	Porcentaje (%)
Antecedente	Cambio de actividad	26,67
Antecedente	Demanda académica	20,00
Antecedente	Espera / interacción social / otro	13,33
Conducta	Rechazo o evitación	26,67
Conducta	Fuga / llanto-grito / distracción / solicitud de pausa	13,33
Consecuencia	Atención del docente	20,00
Consecuencia	Pausa	20,00
Consecuencia	Redirección	20,00
Hipótesis funcional	Escape o evitación	40,00
Hipótesis funcional	Atención	20,00
Hipótesis funcional	Función mixta	20,00
Hipótesis funcional	Sensorial o automática	13,33

Nota: (Autores, 2026).

3.2. Integración diagnóstica

La triangulación permitió identificar que la institución no partía de una ausencia total de prácticas inclusivas, sino de una aplicación irregular. Las fortalezas se concentraron en la comunicación inmediata del docente; las debilidades aparecieron en la permanencia de los apoyos, la estructuración del trabajo, la autorregulación, la interacción social y el seguimiento institucional. Esta lectura evitó formular acciones aisladas y permitió relacionar cada necesidad con un componente específico de la propuesta.

Tabla 4
Matriz de triangulación y decisiones de la propuesta

Dimensión	Hallazgo cuantitativo	Evidencia interpretativa	Decisión de diseño
Apoyos visuales	Uso principalmente ocasional	Transiciones y tareas poco anticipadas	Agenda visual e instrucciones con apoyo visual
Trabajo estructurado	46,67 % nunca en observación	Dependencia de mediación adulta	Sistema visible de “por hacer–terminado”
Autorregulación	Baja enseñanza sistemática	Pausas y evitación ante demandas	Refuerzo positivo y estrategias de calma
Participación social	46,67 % nunca en interacción con pares	Interacción espontánea limitada	Historias sociales y pares tutores
Coordinación	53,33 % demanda mayor apoyo institucional	Seguimiento variable	Registro pedagógico y coordinación docente-DECE-familia

Nota: (Autores, 2026).

3.3. Propuesta de estrategias pedagógicas

La propuesta se configuró como un sistema de apoyo pedagógico contextualizado, pedagógico, cooperativo, flexible, operativo y evaluable. Estas características definen la forma de aplicación: parte del diagnóstico institucional, se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, articula a los actores educativos, ajusta el nivel de ayuda, precisa acciones realizables y utiliza indicadores observables. Las ocho estrategias siguen una secuencia funcional: organizar y anticipar el entorno, presentar consignas comprensibles, acompañar la ejecución, promover autorregulación e interacción y registrar los avances para ajustar la intervención.

Cada estrategia incorpora un propósito, recursos accesibles, orientaciones metodológicas y un indicador de seguimiento. La aplicación debe comenzar con actividades breves y apoyos intensivos, para después reducir la ayuda de acuerdo con la respuesta del estudiante. Los registros no se plantean como instrumentos clínicos, sino como evidencias pedagógicas para revisar si aumenta la comprensión de consignas, disminuye la dependencia adulta, mejora la permanencia en tarea y se amplían las oportunidades de interacción. La coordinación entre docente, DECE y familia se integra como componente transversal para evitar acciones aisladas y sostener los ajustes durante el tiempo necesario.

Figura 1

Representación gráfica de la propuesta



Nota: (Autores, 2026).

Tabla 5*Estructura operativa de las estrategias pedagógicas*

Estrategia	Propósito	Aplicación esencial	Indicador
Agenda visual anticipatoria	Favorecer la comprensión de la rutina	Presentar la secuencia diaria y señalar cada transición; representar visualmente los cambios inesperados.	Transiciones con menor apoyo
Instrucciones breves y secuenciadas	Mejorar la comprensión de consignas	Dividir la actividad en pasos, combinar explicación verbal con imágenes y verificar el inicio del primer paso.	Inicio y finalización de tarea
Sistema de trabajo estructurado	Aumentar autonomía y permanencia	Indicar qué hacer, cuánto hacer, y cuándo termina y qué sigue mediante bandejas y señales visibles.	Menor dependencia adulta
Rincones funcionales de aprendizaje	Organizar el entorno	Delimitar zonas de trabajo individual, grupo, lectura y calma con señalética y materiales definidos.	Uso adecuado de espacios
Historias sociales y guiones	Clarificar situaciones sociales	Modelar cómo pedir ayuda, esperar turnos, compartir y aceptar cambios mediante relatos breves e imágenes.	Aplicación de conductas practicadas
Pares tutores y aprendizaje cooperativo	Promover interacción y participación	Asignar compañeros y roles explícitos en actividades breves, predecibles y con metas concretas.	Interacciones positivas y rol cumplido
Refuerzo positivo y autorregulación	Incrementar tiempo en tarea y regulación	Reforzar conductas observables y enseñar respiración, petición de pausa, tarjeta de calma y uso del espacio regulador.	Mayor tiempo en tarea y uso de estrategias de calma
Seguimiento y coordinación institucional	Dar continuidad a los apoyos	Registrar estrategias, respuestas y ajustes; revisar avances entre docentes, DECE y familia.	Registros actualizados y decisiones basadas en evidencia

Nota: (Autores, 2026).

3.4. Validación y aplicación parcial

La valoración se realizó con tres especialistas vinculados con psicopedagogía, educación inclusiva, psicología educativa y atención a niños con TEA. Los 12 indicadores generaron 36 valoraciones: 28 se ubicaron en “Muy adecuada” y 8 en “Adecuada”; no se registraron criterios desfavorables. Dos dictámenes recomendaron ajustes menores y uno no planteó modificaciones sustantivas. Esta valoración respalda la pertinencia, coherencia y aplicabilidad inicial de la propuesta, pero no demuestra su eficacia sobre el aprendizaje.

Tabla 6*Resultados de la validación por criterio de especialistas*

Evaluator	Perfil	Muy adecuada	Adecuada	Dictamen
Especialista 1	Psicopedagogía institucional, posgrado en educación inclusiva y experiencia en TEA	7	5	Validada con ajustes menores

Evaluador	Perfil	Muy adecuada	Adecuada	Dictamen
Especialista 2	Psicopedagogía institucional, posgrado en educación inclusiva y experiencia en TEA	9	3	Validada con ajustes menores
Especialista 3	Psicología clínica, posgrado en intervención psicológica infantil y adolescente	12	0	Validada sin ajustes sustantivos
Total		28	8	Valoración favorable

Nota: (Autores, 2026).

La aplicación parcial se desarrolló en tres sesiones ordinarias de aula entre el 12 y el 20 de mayo de 2026. Se implementaron la agenda visual, las instrucciones breves con apoyo visual, el sistema de trabajo estructurado, el refuerzo positivo y las estrategias de autorregulación. El pilotaje permitió comprobar que los recursos podían utilizarse con los medios disponibles y dentro de la dinámica escolar. Debido a su corta duración y a la ausencia de medición comparativa, estos resultados se interpretaron como evidencia de viabilidad operativa y no como demostración de impacto.

4. Discusión

Los resultados evidenciaron que la respuesta educativa de la institución se sustenta principalmente en prácticas de mediación inmediata. Las instrucciones claras, la retroalimentación y el refuerzo positivo presentaron las frecuencias más favorables, mientras que la adecuación de tareas, la evaluación y el seguimiento mostraron menor estabilidad. Este contraste indica que el profesorado dispone de recursos para conducir las actividades durante su ejecución, pero enfrenta dificultades para convertirlos en procedimientos planificados, continuos y evaluables. Hume et al. (2021) sostienen que las prácticas basadas en evidencia requieren objetivos definidos, aplicación consistente y monitoreo del progreso para generar efectos sostenidos. Barry et al. (2022) identificaron igualmente una distancia entre el conocimiento docente y el uso efectivo de estrategias dirigidas a estudiantes autistas. En el contexto estudiado, esa diferencia se manifestó en la mayor presencia de actuaciones verbales inmediatas frente a apoyos que exigen preparación anticipada. Wittwer et al. (2024) relacionan esta capacidad de respuesta con el conocimiento sobre autismo, la autoeficacia y las actitudes docentes, aunque los hallazgos muestran que su continuidad también depende de las condiciones institucionales.

El sistema de trabajo estructurado constituyó una de las debilidades más marcadas, con el 46,67 % de los registros en la categoría nunca y el 40 % en a veces. Esta limitada aplicación permite comprender las dificultades observadas en el inicio, la permanencia y la finalización de las tareas, así como la frecuente necesidad de apoyo adicional. Una instrucción verbal puede orientar inicialmente al estudiante, pero pierde utilidad cuando no permanece disponible durante la ejecución. Liang et al. (2026) encontraron que los horarios visuales favorecen la conducta en tarea cuando se

incorporan sistemáticamente a las rutinas escolares, mientras que Rutherford et al. (2020) destacan su aporte a la comprensión, la comunicación y la autonomía. La dificultad identificada no corresponde, por tanto, a la ausencia absoluta de recursos, sino a su empleo intermitente y poco articulado. Shi et al. (2025) explican que la enseñanza estructurada asociada con TEACCH adquiere mayor utilidad cuando organiza coherentemente el ambiente, los materiales, las rutinas y las expectativas, en lugar de reducirse al uso aislado de pictogramas.

La aplicación irregular de adecuaciones en las tareas y la evaluación refleja una planificación inclusiva todavía dependiente de ajustes puntuales. El 40 % de los docentes manifestó que adapta las actividades solo a veces, mientras que la evaluación presentó frecuencias relevantes en rara vez y nunca. Estos datos sugieren que la mediación puede facilitar el inicio de una tarea sin modificar necesariamente su complejidad, duración, modalidad de respuesta o criterio de logro. Almeqdad et al. (2023) señalan que el Diseño Universal para el Aprendizaje alcanza mejores resultados cuando la flexibilidad se incorpora desde la planificación y no como una corrección posterior. En el contexto nacional, Cevallos-Alarcón et al. (2025) sostienen que la accesibilidad requiere estrategias vinculadas con necesidades concretas y articuladas con la práctica docente. Insuasti-Inga et al. (2025) agregan que diversificar los recursos y las formas de participación amplía las posibilidades de interacción con los contenidos y de demostración del aprendizaje. En consecuencia, la adecuación pedagógica debe orientarse a eliminar barreras sin reducir automáticamente las metas curriculares.

El registro ABC mostró que varias respuestas de rechazo o evitación aparecieron ante cambios de actividad y demandas académicas. La hipótesis funcional de escape o evitación concentró el 40 % de los registros, mientras que la atención docente, la pausa y la redirección figuraron entre las consecuencias más frecuentes. Este patrón sugiere una relación entre las conductas observadas, la forma de presentar las tareas y la previsibilidad de las transiciones. Lory et al. (2024) sostienen que los comportamientos que interfieren en el aprendizaje deben analizarse mediante procedimientos funcionales y contextualizados, acompañados de estrategias preventivas y enseñanza de habilidades alternativas. Hume et al. (2021) también reconocen el análisis de antecedentes y la autogestión como prácticas respaldadas, aunque los registros obtenidos en este estudio solo permiten formular hipótesis pedagógicas iniciales. Al Qutub et al. (2024) advierten, además, que las condiciones físicas y sensoriales pueden modificar la disposición del alumnado frente a las demandas escolares, por lo que deben considerarse al interpretar las respuestas registradas.

El refuerzo positivo fue frecuente tanto en la encuesta como en la observación, pero la enseñanza de estrategias de calma y autorregulación presentó menor consolidación. Esta diferencia resulta relevante porque reforzar una conducta esperada no equivale a enseñar al estudiante a reconocer el malestar, solicitar una pausa, comunicar una dificultad o recuperar progresivamente el control emocional.

Hume et al. (2021) incluyen el reforzamiento y la autogestión entre las prácticas sustentadas, siempre que se vinculen con conductas observables, oportunidades de uso autónomo y reducción gradual de la ayuda adulta. Petersson-Bloom y Holmqvist (2022) señalan que los apoyos inclusivos adquieren mayor utilidad cuando se ajustan a la comprensión del estudiante y se incorporan a las rutinas ordinarias. Los hallazgos no cuestionan, por consiguiente, la pertinencia del refuerzo positivo, sino que evidencian la necesidad de complementarlo con alternativas de comunicación, señales de calma, pausas planificadas y procedimientos de autorregulación.

La interacción con pares fue el indicador con menor frecuencia de logro, pues el 46,67 % de los registros se ubicó en nunca y solo el 13,33 % en siempre. Este resultado confirma que la presencia física en el aula no garantiza una inclusión relacional efectiva. Mamas et al. (2021) documentaron que los estudiantes con TEA pueden ocupar posiciones periféricas dentro de las redes sociales escolares, aun cuando se encuentren integrados en aulas ordinarias. Dean y Chang (2021) encontraron que las intervenciones sociales producen mejores resultados cuando incorporan práctica directa, objetivos observables y mediación intencional. Zanuttini y Little (2022) añaden que las intervenciones mediadas por compañeros requieren planificación, preparación y definición de roles. Asimismo, Roberts et al. (2019) demostraron que la combinación de autogestión y apoyo entre pares puede favorecer el compromiso académico. No obstante, Tsou et al. (2026) advierten que el acceso a actividades grupales no asegura reciprocidad, pertenencia ni vínculos significativos, por lo que las oportunidades de interacción deben respetar las características y preferencias del estudiante.

La comunicación con las familias, la coordinación institucional y la capacitación docente mostraron una aplicación variable. Los participantes reconocieron la necesidad de mayor acompañamiento, pero los procedimientos para registrar, revisar y mantener los apoyos no siempre estuvieron definidos, lo que puede provocar diferencias entre docentes, niveles o jornadas. Azad et al. (2021) sostienen que la alineación de prácticas entre hogar y escuela favorece la coherencia de las intervenciones. Santiago et al. (2022) explican que estas alianzas requieren comunicación bidireccional y definición compartida de prioridades, mientras que Fernández et al. (2024) relacionan la participación familiar con el desarrollo educativo y el ajuste escolar. Sin embargo, la colaboración no debe trasladar al hogar responsabilidades pedagógicas propias de la institución. Petersson-Bloom et al. (2023) concluyeron que el desarrollo profesional es más efectivo cuando resulta sostenido, específico y vinculado con situaciones reales de enseñanza. Stahmer et al. (2023) agregan que la implementación depende del liderazgo, el clima organizativo y los apoyos existentes. Esta interpretación coincide con Wittwer et al. (2024), quienes relacionan la autoeficacia con la capacidad de inclusión, y con Salazar-Alcivar et al. (2025), quienes destacan la función del liderazgo para establecer procedimientos, asignar recursos y consolidar una cultura inclusiva.

La propuesta obtuvo 28 valoraciones en “Muy adecuada” y 8 en “Adecuada”, sin criterios desfavorables, lo que respalda su pertinencia, coherencia y aplicabilidad

inicial. La aplicación parcial mostró que las agendas visuales, las instrucciones apoyadas gráficamente, el trabajo estructurado, el refuerzo positivo y las estrategias de autorregulación podían incorporarse con los recursos disponibles. No obstante, esta experiencia representa una aproximación a su viabilidad operativa y no una demostración de efectos sobre el aprendizaje o la conducta. Esqueda et al. (2024) destacan que la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes con TEA influye en la participación, por lo que una propuesta pedagógica debe orientar la mediación cotidiana y no limitarse a enumerar recursos. Gómez-Marí et al. (2022) añaden que las actitudes favorables requieren formación y herramientas que permitan traducirlas en actuaciones concretas. El aporte de la propuesta reside, en vincular las necesidades diagnosticadas con acciones, responsables e indicadores observables, cuya eficacia deberá valorarse mediante una implementación prolongada y mediciones comparativas.

5. Conclusiones

El diagnóstico identificó fortalezas en la formulación de instrucciones claras, la retroalimentación inmediata y el uso del refuerzo positivo; sin embargo, evidenció una aplicación irregular de apoyos visuales, adecuaciones de tareas y evaluación, sistemas de trabajo estructurado, estrategias de autorregulación, interacción con pares y seguimiento institucional. A partir de la triangulación de los resultados, se diseñó una propuesta integrada por ocho estrategias orientadas a anticipar rutinas, facilitar la comprensión de consignas, estructurar el trabajo, organizar el aula, promover la interacción social, fortalecer el refuerzo positivo, desarrollar la autorregulación y mejorar la coordinación pedagógica. Su organización responde directamente a las necesidades observadas e incorpora indicadores verificables para orientar el seguimiento de su aplicación. La validación por especialistas mostró una valoración favorable de la pertinencia, coherencia y aplicabilidad de la propuesta. Asimismo, la aplicación parcial evidenció que las estrategias seleccionadas podían incorporarse a las condiciones ordinarias del aula con los recursos disponibles; no obstante, esta experiencia no permite afirmar efectos sobre el aprendizaje ni sobre la conducta. La valoración de su eficacia requiere una implementación ampliada, con línea base, medición antes-después, mayor número de sesiones, seguimiento de la fidelidad y participación articulada de docentes, DECE y familia, para determinar mejoras en autonomía, permanencia en tarea, transiciones, interacción social y desempeño académico estudiantil.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

Referencias Bibliográficas

- Adams, D., Dargue, N., Malone, S., Carroll, A., & Simpson, K. (2025). Are sensory aspects of the built school environment associated with learning or well-being outcomes for autistic students? A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2589290>
- Al Qutub, R., Luo, Z., Vasilikou, C., Tavassoli, T., Essah, E., & Marcham, H. (2024). Impacts of school environment quality on autistic pupil's behaviours – A systematic review. *Building and Environment*, 265, Article 111981. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2024.111981>
- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), Article 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- Azad, G. F., Minton, K. E., Mandell, D. S., & Landa, R. J. (2021). Partners in school: An implementation strategy to promote alignment of evidence-based practices across home and school for children with autism spectrum disorder. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 48(2), 266–278. <https://doi.org/10.1007/s10488-020-01064-9>
- Barry, L., Holloway, J., Gallagher, S., & McMahon, J. (2022). Teacher characteristics, knowledge and use of evidence-based practices in autism education in Ireland. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(8), 3536–3546. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05223-1>
- Cevallos-Alarcón, F. A., Oña-Suquillo, K. B., Guerra-Basantes, S. J., Proaño-Andrade, G. J., & Carpio-Guarnizo, F. M. (2025). Diseño y aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras para mejorar la accesibilidad educativa en alumnos con necesidades específicas. *Revista Científica Ciencia y Método*, 3(4), 121–134. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/99>
- Dean, M., & Chang, Y.-C. (2021). A systematic review of school-based social skills interventions and observed social outcomes for students with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Autism*, 25(7), 1828–1843. <https://doi.org/10.1177/13623613211012886>
- Esqueda Villegas, F., van der Steen, S., & Minnaert, A. (2024). Interactions between teachers and students with autism spectrum disorder in mainstream secondary education: Fundamental, yet under-researched. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11(2), 442–457. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00346-2>
- Fernández Cerero, J., Montenegro Rueda, M., & López Meneses, E. (2024). The impact of parental involvement on the educational development of students with autism spectrum disorder. *Children*, 11(9), Article 1062. <https://doi.org/10.3390/children11091062>
- Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2022). Teachers' attitudes toward autism spectrum disorder: A systematic review. *Education Sciences*, 12(2), Article 138. <https://doi.org/10.3390/educsci12020138>

- Horgan, F., Kenny, N., & Flynn, P. (2023). A systematic review of the experiences of autistic young people enrolled in mainstream second-level (post-primary) schools. *Autism*, 27(2), 526–538. <https://doi.org/10.1177/13623613221105089>
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Insuasti-Inga, H. L., Insuasti-Inga, A. J., Cueva-Calva, E. J., Gaona-Imaicela, C. S., & Suárez-Aguilar, D. L. (2025). Estrategias inclusivas para el aprendizaje activo en entornos digitales mediante el enfoque DUA. *Revista Científica Ciencia y Método*, 3(4), 54–67. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/90>
- Liang, Z., Lee, D., Zuo, J., & Liang, S. (2026). The use of visual schedules to increase academic-related on-task behaviors of individuals with autism: A literature review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 72(6), 1326–1339. <https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2402124>
- Lory, C., Gregori, E., Huff, S., Lee, R., & Rendon, N. (2024). Interventions for challenging behavior of autistic students in general education settings: A systematic literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 114, Article 102385. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2024.102385>
- Mamas, C., Daly, A. J., Cohen, S. R., & Jones, G. (2021). Social participation of students with autism spectrum disorder in general education settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, Article 100467. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100467>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Instructivo para la atención educativa a estudiantes dentro del espectro autista en el Sistema Nacional de Educación*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/instructivo-atencion-educativa-TEA.pdf>
- Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students—A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, Article 23969415221123429. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>
- Petersson-Bloom, L., Leifler, E., & Holmqvist, M. (2023). The use of professional development to enhance education of students with autism: A systematic review. *Education Sciences*, 13(9), Article 966. <https://doi.org/10.3390/educsci13090966>
- Roberts, G. J., Mize, M., Reutebuch, C. K., Falcomata, T., Capin, P., & Steelman, B. L. (2019). Effects of a self-management with peer training intervention on academic engagement for high school students with autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, 28(4), 456–478. <https://doi.org/10.1007/s10864-018-09317-2>
- Rutherford, M., Baxter, J., Grayson, Z., Johnston, L., & O'Hare, A. (2020). Visual supports at home and in the community for individuals with autism spectrum

- disorders: A scoping review. *Autism*, 24(2), 447–469. <https://doi.org/10.1177/1362361319871756>
- Salazar-Alcivar, A. N., Alcivar-Córdova, D. M., Montañó-Villa, J. J., Salazar-Alcivar, L. E., & Yaulema-Torres, G. M. (2025). Rol del liderazgo educativo en la implementación de políticas inclusivas en instituciones escolares. *Revista Científica Ciencia y Método*, 3(1), 57–71. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/36>
- Santiago, R. T., McIntyre, L. L., & Garbacz, S. A. (2022). Dimensions of family-school partnerships for autistic children: Context and congruence. *School Psychology*, 37(1), 4–14. <https://doi.org/10.1037/spq0000473>
- Shi, S., Song, S., Wang, H., Li, P., & Zhang, X. (2025). Effects of TEACCH on social functioning in individuals with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *BMC Pediatrics*, 25, Article 569. <https://doi.org/10.1186/s12887-025-05921-0>
- Smith, J., Rabba, A. S., Coverdale, G., Datta, P., Hall, G., Heyworth, M., Hudry, K., Lawson, W., Lilley, R., & Pellicano, E. (2025). “I just feel like the teacher understood me, and she knew what I needed”: School experiences of autistic students from diverse backgrounds. *Autism & Developmental Language Impairments*, 10, Article 23969415251377973. <https://doi.org/10.1177/23969415251377973>
- Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Yu, Y., Melgarejo, M., Schetter, P., & Young, G. A. (2023). Implementation readiness for evidence-based autism practices in school systems. *Implementation Research and Practice*, 4, Article 26334895231199465. <https://doi.org/10.1177/26334895231199465>
- Tsou, Y.-T., Kovács, L. V., Louloumari, A., Stockmann, L., Blijd-Hoogewys, E. M. A., Koutamanis, A., & Rieffe, C. (2026). School-based interventions for increasing autistic pupils' social inclusion in mainstream schools: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13(1), 45–68. <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00429-2>
- Wittwer, J., Hans, S., & Voss, T. (2024). Inclusion of autistic students in schools: Knowledge, self-efficacy, and attitude of teachers in Germany. *Autism*, 28(8), 2040–2052. <https://doi.org/10.1177/13623613231220210>
- Zanuttini, J. Z., & Little, C. (2022). Teaching social skill acquisition to adolescent students with autism: A systematic review of peer-mediated interventions published between 2010 and 2020. *International Journal of Educational Research Open*, 3, Article 100192. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100192>