



Caracterización de las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes para la atención de estudiantes con trastorno del espectro autista de un colegio de la ciudad de Tumaco

Psi. Lisbeth Villota Vallecilla

División de Ciencias Sociales y de la Educación

Universidad Santo Tomás

Seccional Tunja

Maestría en Inclusión, Educación y Diversidad

Mag. Lady Mayerli Vergara Estupiñán

Asesora

Hoja de Aceptación



SANTOTOTUNJA.EDU.CO
NIT. 860.012.357-6



Tunja, 30 de junio de 2026

Señores (as)
COMITÉ DE POSGRADOS
División de Ciencias Sociales y de la Educación
Universidad Santo Tomás
Tunja

**Ref.: Presentación Trabajo de investigación
para asignación de jurados evaluadores**

Atento saludo y mis mejores deseos de bienestar:

En calidad de director(a) del trabajo de grado, me permito dirigirme a ustedes con el fin de otorgar el aval para la entrega a jurados del trabajo de grado titulado Caracterización de las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes para la atención de estudiantes con trastorno del espectro autista de un colegio de la ciudad de Tumaco, correspondiente al estudiante de la Maestría en Inclusión, educación y diversidad Lisbeth Villota Vallceilla.

Considero que el proyecto presenta los elementos necesarios que evidencian el proceso investigativo realizado por el estudiante. Adjunto a la presente el documento final, así como los demás anexos correspondientes.

Agradezco de antemano su atención y quedo atento(a) a cualquier observación que puedan tener al respecto.

Atentamente,

LADY MAYERLI VERGARA ESTUPIÑÁN
Director Trabajo de grado



TUNJA - BOYACÁ - PBX: (608) 744 0404

Campus Centro Histórico: Cll. 19 N° 11 - 64 - Campus Avenida Universitaria:
Edificio Fray Giordano Bruno O.P.: Av. Universitaria Cll. 48 No. 1-235 este.
Edificio Santo Domingo de Guzmán: Av. Universitaria No. 45 - 202
Santoto Services: Centro Comercial Unicentro Tunja, Local 1-106

Dedicatoria

A Dios, por sostenerme en cada etapa de este camino. Gracias por enseñarme que no siempre comprendemos el propósito de cada experiencia en el momento en que la vivimos, pero que cada desafío, cada espera y cada obstáculo forman parte de un plan perfecto. Cuando las fuerzas parecían agotarse y las respuestas no llegaban, encontré en Ti la serenidad para continuar y la certeza de que los tiempos y los designios de Dios son siempre mejores que los nuestros.

A mi madre, esa mujer fuerte y resiliente, por haberme dado el primer impulso que hizo posible este recorrido. Si hoy culmino esta etapa, es porque un día tú sembraste en mí la convicción de que la educación transforma vidas y abre caminos donde antes parecía no existir ninguno. Gracias por creer en mis capacidades, por acompañarme con tu ejemplo y por enseñarme, a través de tu propia historia, el valor de la disciplina, la dignidad y la perseverancia.

Y, finalmente, me dedico este logro a mí misma. Por las noches de cansancio, por los momentos de duda, por las veces que quise detenerme y aun así continué. Por seguir adelante incluso cuando la motivación parecía ausente y únicamente permanecía el compromiso con el sueño que un día decidí perseguir. Este trabajo representa el resultado de la constancia, del esfuerzo silencioso y de la decisión de no rendirme. Hoy comprendo que la verdadera fortaleza no consiste en avanzar cuando todo marcha bien, sino en continuar caminando cuando las circunstancias invitan a desistir.

Este logro es tan mío como tuyo.

Agradecimiento

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a Dios, por ser mi guía y mi fortaleza durante cada etapa de este proceso. Su amor y su voluntad me permitieron encontrar la esperanza y la fortaleza en los momentos difíciles y la confianza necesaria para continuar cuando el camino parecía incierto.

A mis padres por su amor incondicional, por su ejemplo de esfuerzo y perseverancia, y por haber sembrado en mí la convicción de que la educación transforma vidas. Gracias por ser el primer impulso que me llevó a iniciar este sueño y por acompañarme con tu apoyo constante a lo largo de este recorrido.

A ADAD, por estar presente a lo largo de este proceso, por la compañía en las noches largas y silenciosas, por ese apoyo incondicional, por sus palabras de ánimo y por recordarme una y otra vez, que rendirme nunca fue una opción. Tu apoyo fue fundamental para llegar hasta este momento de verdad, infinitas gracias.

A los niños con trastorno del espectro autista del Colegio Naval de Tumaco, quienes dieron sentido a esta investigación. Gracias por enseñarme a observar el mundo desde otras perspectivas, por mostrarme distintas formas de aprender, de comunicar y de comprender la realidad.

En general, gracias a cada una de las personas que hicieron parte de este largo camino: amigos, familiares, hermanos; ustedes saben lo mucho que me costó el no rendirme; a mi asesora por su guía y orientación a lo largo del camino; cada uno de ustedes hizo posible este momento.

A todos ustedes, infinitas gracias. Este logro también les pertenece.

Resumen

En el marco de la educación inclusiva y ante el incremento de diagnósticos de trastorno del espectro autista (TEA) en las aulas regulares, la presente investigación tuvo como propósito caracterizar las estrategias pedagógicas implementadas por docentes de básica primaria del Colegio Naval de Tumaco para la atención de estudiantes con TEA. El interés está en el conocimiento docente, los criterios que orientan sus decisiones y las condiciones institucionales relacionadas con su implementación. De esta forma, se desarrolló un estudio cualitativo, bajo el paradigma interpretativo, con alcance descriptivo y diseño de estudio de caso instrumental. Participaron docentes de básica primaria y miembros del equipo directivo que han tenido o no contacto con niños diagnosticados con TEA que hacen parte de la institución. La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas, una lista de chequeo y revisión documental, y se examinó mediante análisis de contenido. Los resultados indican que el conocimiento sobre el TEA se construye principalmente desde la experiencia profesional y el contacto con los estudiantes. Se encontró que coexisten docentes con mayor apropiación de estrategias inclusivas y otros con necesidad de formación especializada y de contar con recursos. Identificaron estrategias de flexibilización de la enseñanza, apoyos visuales, adaptación de actividades, organización de rutinas y evaluación diferenciada. En el contexto estudiado, las estrategias pedagógicas presentan distintos niveles de apropiación y se relacionan con el saber profesional, la reflexión sobre la práctica y las condiciones institucionales disponibles. Se destaca el acompañamiento institucional a través del PIAR y el compromiso directivo.

Palabras clave: trastorno del espectro autista, educación inclusiva, estrategias pedagógicas, práctica docente, ajustes razonables.

Abstract

Within the framework of inclusive education and given the increase in diagnoses of autism spectrum disorder (ASD) in regular classrooms, this research aimed to characterize the pedagogical strategies implemented by elementary school teachers at the Naval School of Tumaco for the support of students with ASD. The focus was on teachers' knowledge, the criteria guiding their decisions, and the institutional conditions related to their implementation. A qualitative study was conducted, using an interpretive paradigm, with a descriptive scope and an instrumental case study design. Participants included elementary school teachers and members of the administrative team who had or had not had contact with children diagnosed with ASD at the school. Data was collected through semi-structured interviews, a checklist, and document review, and analyzed using content analysis. The results indicate that knowledge about ASD is primarily constructed from professional experience and contact with students. The study found that some teachers demonstrated a greater mastery of inclusive strategies while others required specialized training and resources. They identified strategies for making teaching more flexible, including visual aids, adapting activities, organizing routines, and differentiated assessment. In the studied context, these pedagogical strategies exhibit varying levels of adoption and are related to professional knowledge, reflection on practice, and available institutional resources. Institutional support through the Individualized Education Plan (IEP) and the commitment of school leadership are particularly noteworthy.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), inclusive education, pedagogical strategies, teaching practice, reasonable adjustments.

Tabla de contenido

Capítulo I: Introducción Marco General de la Investigación.....	13
Problema de investigación	13
Planteamiento del problema de investigación	18
Formulación del problema de investigación.....	26
Pregunta principal de investigación	29
Justificación	30
Objetivos.....	34
Capítulo II: Marco Teórico y Epistemológico	35
Antecedentes y estudios previos	35
Internacionales.....	35
Nacionales	39
Locales.....	44
Marco teórico	48
Pedagogía inclusiva.	49
Enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación	50
Conceptualización del Trastorno del Espectro Autista (TEA)	52
Estrategias pedagógicas.....	57
Criterios pedagógicos	63
Condiciones institucionales	75
Marco conceptual	83
Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	83
Conocimiento docente sobre el Trastorno del Espectro Autista.....	86
Estrategias Pedagógicas Inclusivas	90
Apoyos visuales y comunicativos.....	91
Organización, estructuración y anticipación	92
Intereses y motivación del estudiante	93
Mediación pedagógica y adaptación de la enseñanza	93
Criterios pedagógicos para la toma de decisiones	94

Educación inclusiva	95
Condiciones institucionales	96
PIAR y ajustes razonables	97
Diseño Universal para el Aprendizaje	98
Formación y actualización docente	98
Capítulo III: Marco y Diseño Metodológico	100
Paradigma, enfoque y tipo de estudio	100
Paradigma interpretativo.....	100
Enfoque cualitativo.....	101
Tipo de estudio: descriptivo con alcance analítico–interpretativo	102
Diseño metodológico: estudio de caso instrumental único de carácter descriptivo-interpretativo.....	103
Fases de la investigación	105
Fase 1. Delimitación y construcción del caso.....	106
Fase 2. Diseño y validación de instrumentos	106
Población y muestra.....	107
Criterios de inclusión.....	110
Criterios de exclusión	110
Fase 3. Recolección de la información.....	111
Fase 4. Organización, análisis e interpretación de la información	113
Procedimiento de análisis.....	113
Triangulación e interpretación	114
Consideraciones éticas y bioéticas	114
Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información	116
Lista de chequeo	118
Revisión documental	121
Metodología de análisis de datos	122
Categoría 1. Conocimiento docente sobre el trastorno del espectro autista	124
Categoría 2. Estrategias pedagógicas implementadas	134
Categoría 3. Criterios Pedagógicos	147

Categoría 4. Condiciones institucionales.....	158
El PIAR y el DUA como herramientas para orientar la toma de decisiones pedagógicas ..	161
Correspondencia entre las estrategias pedagógicas identificadas y los principios de la educación inclusiva.....	176
Técnica(s)- procedimientos de análisis	179
Triangulación de la información.....	182
Capítulo IV: Propuesta de Intervención Pedagógica	184
Descripción de los elementos de la Propuesta	184
Enfoque o método de enseñanza	186
Objetivos	188
Objetivo general	188
Objetivos específicos	188
Número de intervenciones	188
Procedimientos / metodología de enseñanza	191
Materiales y Recursos.....	193
Capítulo V: Conclusiones y prospectiva.....	196
Conclusiones	196
Limitaciones del estudio.....	199
Implicaciones	200
Implicaciones teóricas y conceptuales.....	200
Implicaciones Pedagógicas.....	201
Implicaciones Institucionales	202
Prospectiva	203
Referencias.....	205

Lista de tabla

Tabla 1. <i>Conceptualización docente sobre el TEA</i>	56
Tabla 2. <i>Estrategias pedagógicas implementadas</i>	61
Tabla 3. <i>Criterios pedagógicos</i>	72
Tabla 4. <i>Condiciones institucionales</i>	82
Tabla 5. <i>Triangulación de la información según categorías de análisis</i>	125
Tabla 6. <i>Triangulación de las orientaciones institucionales para la educación inclusiva</i>	159
Tabla 7 . <i>Plan de intervención</i>	189

Lista de figura

<i>Figura 1. Conceptualización del TEA</i>	<i>124</i>
<i>Figura 2. Distribución de las perspectivas docentes sobre la conceptualización del TEA.....</i>	<i>133</i>
<i>Figura 3. Uso de apoyos pedagógicos.....</i>	<i>136</i>
<i>Figura 4. Frecuencia de uso de apoyo pedagógico.....</i>	<i>136</i>

Lista de Apéndices

Apéndice 1. Entrevista directivos	215
Apéndice 2. Entrevista docentes	219
Apéndice 3. Lista de chequeo	225
Apéndice 4. Consentimiento informado	229
Apéndice 5. Planilla juicio de expertos	231

Capítulo I: Introducción Marco General de la Investigación

Problema de investigación

La educación inclusiva constituye uno de los principios que orientan actualmente los sistemas educativos hacia la garantía del derecho de todos los estudiantes a aprender y participar en igualdad de oportunidades. Desde esta perspectiva, la diversidad deja de entenderse como una situación excepcional y pasa a reconocerse como una característica propia de los contextos escolares. Esto implica que las instituciones educativas desarrollen respuestas pedagógicas que atiendan las particularidades de los estudiantes y favorezcan su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2020).

Dentro de esta diversidad se encuentran los estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA). La American Psychiatric Association (APA, 2022) lo define como una condición del neurodesarrollo caracterizada por dificultades persistentes en la comunicación y la interacción social, así como por patrones restringidos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Estas características pueden manifestarse de diversas maneras en el contexto escolar e incidir en la forma en que los estudiantes participan en las actividades, acceden a los aprendizajes y establecen relaciones con docentes y compañeros. En este escenario, las prácticas pedagógicas flexibles adquieren importancia en la medida en que permiten reconocer las particularidades individuales y favorecer una participación efectiva dentro del aula.

Las manifestaciones del TEA son diversas, por lo que las respuestas pedagógicas requieren considerar las necesidades particulares de cada estudiante sin dejar de lado los propósitos comunes del proceso educativo. Esto supone para los docentes tomar decisiones respecto a la planificación, la organización del ambiente de aprendizaje y los apoyos que pueden

requerirse en diferentes situaciones. La planificación diferenciada, la organización estructurada del entorno y la disponibilidad de apoyos específicos han sido señaladas como estrategias que pueden favorecer las oportunidades de aprendizaje y participación de los estudiantes con TEA (Lindsay et al., 2013).

A ello se suma la capacidad del profesorado para adaptar sus prácticas de enseñanza a las necesidades que identifica en el aula, aspecto considerado relevante para avanzar hacia una inclusión efectiva (Segall y Campbell, 2014). Dentro de las prácticas basadas en evidencia, Odom et al. (2018) destacan los apoyos visuales, la enseñanza estructurada y la mediación sistemática de habilidades sociales y comunicativas. Estas estrategias han mostrado resultados favorables en aspectos relacionados con la comprensión de instrucciones, la organización de las actividades escolares, el desarrollo de habilidades de interacción social y la participación en experiencias de aprendizaje compartido.

La evidencia disponible permite reconocer que las estrategias pedagógicas pueden favorecer la comunicación, la autonomía, la participación y el acceso al currículo de los estudiantes con TEA. Sin embargo, su implementación no depende únicamente de la existencia de estrategias consideradas efectivas, sino también de los conocimientos del profesorado y de las condiciones en las que desarrolla su práctica. En este sentido, el conocimiento sobre el TEA se ha relacionado con las actitudes de los docentes y con su disposición para desarrollar prácticas inclusivas (Liu et al., 2016). Asimismo, los procesos de formación especializada pueden contribuir a incrementar la confianza y la disposición del profesorado para trabajar con estudiantes con TEA en escenarios educativos inclusivos (Kisbu-Sakarya y Doenyas, 2021).

Además del conocimiento, los docentes deben tomar decisiones frente a las situaciones que encuentran de manera cotidiana en el aula. El nivel de conocimiento sobre el TEA y las expectativas acerca del desempeño de los estudiantes han sido identificados como aspectos relacionados con la selección de las estrategias pedagógicas que se implementan (Derguy et al., 2023). Estas decisiones también se desarrollan dentro de unas condiciones institucionales determinadas. Mason et al. (2022) y Petersson-Bloom y Holmqvist (2022) identificaron aspectos como la formación profesional, la disponibilidad de recursos institucionales, el acompañamiento interdisciplinario y las orientaciones institucionales como factores relacionados con el desarrollo de prácticas inclusivas.

En Colombia, el fortalecimiento de las políticas orientadas a la educación inclusiva ha incrementado las responsabilidades de las instituciones educativas frente a la atención de estudiantes con discapacidad. El Decreto 1421 de 2017 establece que las instituciones deben garantizar ajustes razonables, apoyos pedagógicos y procesos dirigidos a favorecer la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en la educación regular (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Sin embargo, la existencia de estos lineamientos normativos no implica por sí misma una transformación de las prácticas pedagógicas. Su implementación se encuentra relacionada con la formación del profesorado, las dinámicas institucionales, los recursos disponibles y las características particulares de cada establecimiento educativo.

La producción científica sobre educación inclusiva y autismo ha permitido reconocer diferentes estrategias pedagógicas, así como diversos factores docentes e institucionales vinculados con su implementación. No obstante, buena parte de la investigación disponible ha abordado de manera separada aspectos como el conocimiento del profesorado, las prácticas de

enseñanza y las condiciones que rodean los procesos de inclusión. Esto deja menos explorada la manera como estos elementos se relacionan cuando los docentes deben tomar decisiones pedagógicas frente a situaciones concretas del aula.

En este sentido, resulta necesario comprender no solamente qué estrategias pedagógicas implementan los docentes con estudiantes con TEA, sino también qué conocimientos tienen sobre esta condición, qué criterios utilizan para seleccionar o adaptar dichas estrategias y qué condiciones institucionales facilitan o dificultan su puesta en práctica. Examinar estos elementos de manera articulada permite aproximarse a la forma como las estrategias pedagógicas se configuran dentro de realidades escolares específicas, reconociendo que las decisiones del profesorado se producen en interacción con las características de los estudiantes y con las posibilidades que ofrece el contexto institucional.

En el Colegio Naval de Tumaco, la atención educativa de estudiantes con TEA se desarrolla en el marco de la educación regular. Aunque la institución ha impulsado acciones orientadas a fortalecer la inclusión educativa, aún no se cuenta con información sistemática que permita caracterizar el conocimiento que poseen los docentes de básica primaria sobre el TEA, las estrategias pedagógicas que emplean en su práctica cotidiana, los criterios que orientan sus decisiones y las condiciones institucionales relacionadas con su implementación.

Esta situación hace necesario comprender cómo los docentes de básica primaria responden a las demandas pedagógicas que se presentan en la atención educativa de estudiantes con TEA, prestando especial atención a las estrategias que implementan para favorecer su aprendizaje y participación. Abordar este fenómeno desde una perspectiva contextualizada permite reconocer las estrategias construidas en la práctica cotidiana y comprender los elementos

que intervienen en su selección y desarrollo. Esta información puede aportar elementos para fortalecer los procesos de inclusión educativa y orientar decisiones pedagógicas e institucionales dirigidas a favorecer la participación y el aprendizaje de los estudiantes con TEA.

Planteamiento del problema de investigación

En las últimas décadas, el alcance de la educación inclusiva se ha ampliado hasta convertirse en un principio que cuestiona la manera en que tradicionalmente se han organizado los procesos de enseñanza y aprendizaje, dejando de concebirse únicamente como una política orientada a garantizar el acceso de estudiantes con discapacidad a las instituciones educativas. Este cambio de perspectiva ha impulsado una transformación progresiva de los sistemas educativos, los cuales se han visto en la obligación de replantear sus formas de organización para responder a una población estudiantil cada vez más diversa.

Es precisamente en este contexto donde la diversidad deja de asumirse como una condición excepcional y pasa a ser una característica propia de cualquier aula, siendo esta una realidad que implica aceptar que los estudiantes presentan distintas formas de aprender, comunicarse, participar y relacionarse con su entorno. Sobre este tema, la UNESCO (2020) señaló que el desafío de las instituciones educativas trasciende la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar y se orienta a generar condiciones que favorezcan una participación efectiva y oportunidades reales de aprendizaje para todos, sin importar sus características individuales.

La transformación de la educación inclusiva también ha redefinido el papel del docente en los procesos educativos. La enseñanza, antes centrada en la transmisión homogénea de contenidos, exige hoy un ejercicio permanente de análisis, adaptación y reflexión sobre las necesidades que emergen en el aula. Esta visión entiende la educación inclusiva como un proceso pedagógico que va más allá del cumplimiento de una disposición normativa, pues su cumplimiento requiere revisar continuamente las prácticas de enseñanza, las formas de evaluación y los apoyos disponibles para garantizar que todos los estudiantes participen y aprendan en igualdad de oportunidades.

Lo anterior refuerza aún más la idea de que uno de los desafíos más complejos para la práctica docente es la atención educativa a los estudiantes con TEA. Las necesidades educativas, las formas de comunicación, los niveles de interacción social y los procesos de aprendizaje tienden a variar considerablemente de un estudiante a otro, de acuerdo con las particularidades del espectro. Cabe señalar que las respuestas pedagógicas difícilmente pueden sustentarse en modelos estandarizados o en estrategias aplicadas de manera uniforme. Atender esta población exige que los docentes comprendan las particularidades de cada estudiante y desarrollen propuestas pedagógicas flexibles que favorezcan su participación en el aula.

El reto consiste en convertir ese conocimiento en decisiones pedagógicas pertinentes que contribuyan a reducir las barreras del aprendizaje y promuevan experiencias educativas acordes con las necesidades y potencialidades de cada estudiante, lo que quiere decir que va más allá de conocer las características del trastorno. Durante los últimos años se ha evidenciado un importante desarrollo de investigaciones, impulsado por el interés de comprender cómo favorecer la participación y el aprendizaje de los estudiantes con TEA. La atención ya no se centra únicamente en describir las características del trastorno, sino también en identificar las prácticas pedagógicas que favorecen procesos educativos más inclusivos y los factores que influyen en su implementación.

Los estudios de Lindsay et al. (2013), Segall y Campbell (2014), Liu et al. (2016), Odom et al. (2018), Kisbu-Sakarya y Doeniyas (2021), Mason et al. (2022), Petersson-Bloom y Holmqvist (2022) y Derguy et al. (2023) coinciden en que la inclusión de estudiantes con TEA trasciende su presencia física en el aula, más aún cuando su efectividad depende, en gran medida, de la capacidad del profesorado para diseñar respuestas pedagógicas ajustadas a las necesidades particulares de cada estudiante. Las investigaciones revisadas muestran que las estrategias

orientadas a la estructuración de rutinas, el empleo de apoyos visuales, la adaptación de actividades, la organización del ambiente de aprendizaje y la mediación permanente del docente favorecen tanto la comprensión de los contenidos como la participación en las dinámicas escolares.

Pero los mismos estudios coinciden en señalar que su efectividad depende de la forma en que el docente las selecciona, adapta y articula con las características particulares de cada estudiante, y no únicamente de la aplicación de dichas estrategias. Así, las decisiones pedagógicas pasan a convertirse en procesos permanentes de análisis y dejan de concebirse como procedimientos estandarizados, lo cual le permite al profesorado interpretar las necesidades del estudiante, valorar las condiciones del contexto y ajustar continuamente su intervención a los desafíos que surgen durante el proceso educativo.

La literatura especializada evidencia que la implementación de prácticas inclusivas está condicionada por factores que van más allá del aula. Autores como Liu et al. (2016), Mason et al. (2022), Petersson-Bloom y Holmqvist (2022) y Derguy et al. (2023) identificaron cinco factores que influyen en la manera en que los profesores desarrollan sus prácticas pedagógicas: la formación docente, el acompañamiento institucional, la disponibilidad de recursos, el liderazgo directivo y las oportunidades de trabajo colaborativo.

Estos hallazgos evidencian que la educación inclusiva responde a un proceso complejo. Cuando se analizan en relación con las condiciones institucionales y organizativas que respaldan su ejercicio profesional, las decisiones del docente adquieren sentido. Las investigaciones sobre la atención educativa a estudiantes con TEA han ampliado el conocimiento disponible, aunque aún existen aspectos que requieren una mayor profundización. La mayoría de los estudios se ha centrado en tres áreas importantes inicialmente; Evaluar la efectividad de determinadas

estrategias pedagógicas (Lindsay et al., 2013; Odom et al., 2018), analizar las actitudes docentes sobre la inclusión (Segall y Campbell, 2014; Liu et al., 2016 y finalmente identificar barreras para el aprendizaje (Mason et al., 2022; Petersson-Bloom y Holmqvist, 2022; Derguy et al., 2023).

Esto contrasta con el hecho de que el análisis integrado de la manera en que el conocimiento docente, los criterios que orientan la toma de decisiones pedagógicas, las estrategias implementadas y las condiciones institucionales interactúan para configurar las prácticas inclusivas en contextos educativos específicos sigue siendo menos frecuente. Este vacío de conocimiento dificulta comprender cómo dichas prácticas se construyen en la cotidianidad de las instituciones educativas y no únicamente desde los planteamientos teóricos o normativos.

A partir de los compromisos internacionales asumidos por el Estado y del desarrollo de un marco normativo orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, la educación inclusiva ha cobrado una importancia creciente en Colombia. Entre los avances relevantes en la consolidación de políticas dirigidas a eliminar barreras para el aprendizaje y la participación se encuentran la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, los cuales establecen orientaciones para la implementación de ajustes razonables, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).

En este punto, cabe destacar que la atención educativa de los estudiantes con discapacidad requiere transformaciones tanto en las prácticas pedagógicas como en la organización institucional, lo cual implica que las diferencias individuales se asuman como un elemento constitutivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las investigaciones desarrolladas en Colombia muestran que la implementación de la educación inclusiva continúa enfrentando desafíos importantes, a pesar de los avances alcanzados en el ámbito normativo.

Bejarano Gómez et al. (2020), Badillo-Jiménez et al. (2022), Franceschette et al. (2024) y Vargas-Bahamón y Trujillo-Vanegas (2025) identificaron dificultades relacionadas con la formación especializada del profesorado, la disponibilidad de recursos pedagógicos, la articulación entre los diferentes actores educativos y la puesta en marcha de estrategias que respondan a las necesidades de los estudiantes con TEA. Si bien los resultados de estas investigaciones evidencian avances en materia de inclusión, también es cierto que persiste una brecha entre los lineamientos establecidos por la normativa y las condiciones reales en las que los docentes desarrollan su labor cotidiana.

Uno de los hallazgos más importantes a nivel nacional señala que la práctica docente ocupa un lugar central en la consolidación de procesos de inclusión educativa. Como respuesta a ello, las investigaciones se han orientado a describir, por ejemplo, experiencias de inclusión (Bejarano Gómez et al., 2020; Vargas-Bahamón y Trujillo-Vanegas, 2025), evaluar programas específicos o analizar el conocimiento del profesorado sobre el TEA (Badillo-Jiménez et al., 2022; Franceschette et al., 2024).

Es importante advertir que aún son limitadas las investigaciones que examinan de forma integrada cómo el conocimiento docente, los criterios que orientan la toma de decisiones pedagógicas, las estrategias implementadas y las condiciones institucionales interactúan para responder a las necesidades de los estudiantes con TEA en contextos educativos particulares, incluso a pesar de que estos aportes han contribuido al fortalecimiento del campo de estudio. Si el objetivo es comprender estas dinámicas desde la realidad propia de las instituciones educativas, teniendo en cuenta que las decisiones pedagógicas se encuentran estrechamente vinculadas con las características sociales, culturales y organizativas de cada contexto, se requiere continuar desarrollando estudios que aborden este tema.

En algunos territorios, las condiciones institucionales y las particularidades del entorno pueden influir de manera significativa en el desarrollo de prácticas inclusivas, lo que hace necesario comprender cómo los docentes construyen sus estrategias pedagógicas y qué elementos orientan sus decisiones. El estudio de contextos específicos permite identificar los factores que favorecen o limitan la consolidación de procesos educativos verdaderamente inclusivos, así como ampliar el conocimiento sobre las experiencias desarrolladas por el profesorado. En el Colegio Naval de Tumaco, la atención a la diversidad ha cobrado mayor relevancia a partir de la presencia de estudiantes con diagnóstico de TEA en el nivel de básica primaria, siendo esta la razón por la que las situaciones descritas por la literatura adquieren un significado particular.

Con el fin de responder a las necesidades educativas de estos estudiantes, los docentes han incorporado ajustes en sus prácticas pedagógicas, apoyándose en tres elementos clave, a saber: orientaciones institucionales, acompañamiento brindado por el área de psicoorientación y procesos establecidos mediante el PIAR.

En este punto, la toma de decisiones permanentes sobre la forma de enseñar, evaluar y favorecer la participación de los estudiantes dentro del aula adquiere especial relevancia, más aún cuando la implementación de estas estrategias ocurre en escenarios donde cada situación educativa plantea desafíos particulares. La experiencia institucional muestra que la construcción de respuestas pedagógicas desarrolladas por los docentes responde a un proceso continuo de análisis en el que intervienen distintos elementos y no únicamente a la aplicación de lineamientos previamente establecidos. Entre ellos se encuentran: el conocimiento que cada profesor ha construido sobre el TEA, la experiencia adquirida durante su trayectoria profesional, las

características particulares de los estudiantes, las orientaciones brindadas por el equipo de apoyo y las condiciones propias de la institución.

Como resultado, las estrategias implementadas adquieren características específicas que responden a una realidad educativa construida en las dinámicas cotidianas del contexto escolar, por lo que difícilmente pueden interpretarse desde modelos generales de intervención. Cabe señalar que hasta el momento no se identifican investigaciones que analicen de manera sistemática cómo los docentes de básica primaria desarrollan las estrategias pedagógicas dirigidas a estudiantes con TEA.

Tampoco se conoce con suficiente profundidad cuáles son los criterios que orientan sus decisiones ni de qué manera las condiciones institucionales intervienen en este proceso, pese a que estas experiencias hacen parte del trabajo diario de la institución. Esta ausencia de este conocimiento limita la interpretación de las prácticas inclusivas desde la realidad del contexto y, al mismo tiempo, dificulta comprender los factores que favorecen o condicionan la implementación de respuestas pedagógicas ajustadas a las necesidades de los estudiantes. Debido a que la realidad institucional evidencia que dichas estrategias forman parte de su práctica cotidiana, el problema de esta investigación no se orienta a establecer si los docentes implementan o no estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con TEA. Más bien, el interés se dirige a comprender cuatro aspectos fundamentales: el proceso mediante el cual estas estrategias se configuran, los conocimientos que sustentan su implementación, los criterios que orientan la toma de decisiones pedagógicas y la influencia que ejercen las condiciones institucionales sobre su desarrollo.

El análisis de estas dimensiones permitirá comprender las estrategias pedagógicas reportadas por los docentes de básica primaria del Colegio Naval de Tumaco para la atención educativa de estudiantes con TEA. Su caracterización considera el conocimiento que poseen los docentes sobre esta condición, los criterios que sustentan sus decisiones pedagógicas y las condiciones institucionales que, desde la experiencia de los participantes, se relacionan con el desarrollo de dichas estrategias. Esta organización permite abordar el fenómeno desde distintos elementos de la realidad educativa estudiada, sin reducir su comprensión a la descripción de las acciones pedagógicas informadas por el profesorado.

Formulación del problema de investigación

La inclusión educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) constituye uno de los desafíos que enfrentan actualmente los sistemas educativos. La heterogeneidad propia del espectro se expresa en distintas formas de comunicación, interacción social, aprendizaje y participación, por lo que las respuestas educativas difícilmente pueden ajustarse a modelos homogéneos de enseñanza. Atender esta diversidad supone reconocer las características y necesidades de apoyo de cada estudiante, sin perder de vista los principios de equidad y participación que sustentan la educación inclusiva.

La investigación desarrollada en este campo ha permitido identificar algunos de los desafíos que acompañan la escolarización de estudiantes con TEA en entornos regulares. Lindsay et al. (2013) documentaron dificultades relacionadas con la adaptación de la enseñanza, la gestión de la diversidad y la participación del alumnado con autismo. Segall y Campbell (2014), por su parte, analizaron la relevancia que adquieren las decisiones del profesorado dentro de los procesos inclusivos. A estos aportes se suman los trabajos de Odom et al. (2018), Steinbrenner et al. (2020) y Petersson-Bloom y Holmqvist (2022), que han estudiado diferentes prácticas y apoyos educativos, entre ellos la estructuración de rutinas, los recursos visuales, la adaptación de actividades y materiales, la enseñanza estructurada y la organización del ambiente escolar.

Aunque estos avances han permitido ampliar el conocimiento disponible, todavía resulta necesario comprender cómo tales respuestas pedagógicas adquieren forma en realidades escolares concretas. Conocer una estrategia considerada pertinente en la literatura no explica, por sí mismo, qué lleva a un docente a seleccionarla, modificarla o utilizarla frente a determinado

estudiante. En esas decisiones intervienen los saberes contruidos por el profesorado, la interpretación que realiza de las necesidades educativas y las posibilidades que encuentra dentro de la institución. Por esta razón, el problema no se reduce a identificar qué estrategias existen, sino que requiere examinar cómo son implementadas y bajo qué criterios y condiciones se desarrolla esa práctica.

En Colombia, esta discusión se encuentra atravesada por un marco normativo que reconoce el derecho de las personas con discapacidad a recibir una educación inclusiva. El Decreto 1421 de 2017 reglamenta la atención educativa de esta población y contempla instrumentos y medidas como los ajustes razonables y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). La existencia de estas disposiciones establece responsabilidades para las instituciones educativas, pero no permite asumir que su materialización ocurra de manera uniforme en las aulas. Entre la orientación normativa y la práctica cotidiana intervienen decisiones pedagógicas, recursos, procesos de formación y formas de organización institucional que adquieren características diferentes según cada realidad educativa.

Los estudios desarrollados en el país muestran algunas de estas tensiones. Bejarano Gómez et al. (2020) identificaron barreras relacionadas con la formación docente, las mediaciones pedagógicas y otros factores que intervienen en los procesos de inclusión. Badillo-Jiménez et al. (2022) reportaron beneficios asociados a la escolarización en contextos regulares, pero también dificultades vinculadas con la flexibilización curricular, la adecuación de espacios y la disponibilidad de recursos educativos. En un ámbito disciplinar más específico, Franceschette et al. (2024) analizaron las concepciones de docentes de matemáticas frente a la inclusión de estudiantes con TEA, destacando la importancia que adquiere el conocimiento del

profesorado para la planificación de la enseñanza. Vargas-Bahamón y Trujillo-Vanegas (2025) incorporan otra dimensión al señalar la relevancia de las relaciones pedagógicas construidas desde la comprensión, la empatía y el reconocimiento de las características de cada estudiante. La evidencia disponible muestra, por tanto, que las respuestas educativas se construyen en medio de condiciones pedagógicas, relacionales e institucionales diversas.

Esta problemática adquiere características particulares en el Colegio Naval de Tumaco. En básica primaria se encuentran escolarizados estudiantes con diagnóstico de TEA y los docentes deben responder pedagógicamente a la diversidad presente en sus aulas. Sin embargo, la institución no dispone de un conocimiento sistematizado que permita caracterizar cómo se configuran e implementan las estrategias utilizadas por el profesorado para su atención. Tampoco se conoce con suficiente profundidad qué saberes sobre el TEA sustentan esas actuaciones, cuáles son los criterios empleados para tomar decisiones pedagógicas ni de qué manera las condiciones institucionales se relacionan con su implementación. El problema investigativo se sitúa precisamente en este punto: no en afirmar la inexistencia de respuestas pedagógicas, sino en la falta de conocimiento organizado que permita comprender cómo se construyen y desarrollan dentro de esta realidad institucional.

Mantener este vacío limita la posibilidad de reconocer tanto las fortalezas existentes como aquellos aspectos que requieren mayor desarrollo. Sin una caracterización sistemática resulta difícil establecer qué conocimientos movilizan los docentes al responder a las necesidades de estudiantes con TEA, cómo fundamentan la selección o adaptación de determinadas estrategias y qué condiciones institucionales acompañan esas decisiones. También restringe las posibilidades de orientar procesos de formación, acompañamiento pedagógico y revisión

institucional a partir de evidencia producida en la propia institución. La generación de conocimiento situado cobra especial importancia en un establecimiento con características organizativas particulares y ubicado en un territorio donde la producción investigativa sobre esta problemática continúa siendo reducida.

El problema planteado conduce, entonces, a situar las estrategias pedagógicas como el fenómeno central de la investigación. Su caracterización requiere examinarlas en relación con el conocimiento que poseen los docentes sobre el TEA, los criterios que orientan sus decisiones y las condiciones institucionales vinculadas con su implementación. No se pretende determinar causalmente la eficacia de dichas estrategias ni comprobar sus efectos sobre los estudiantes, sino comprender cómo son construidas y desarrolladas por los docentes de básica primaria dentro de la realidad educativa estudiada. A partir de esta delimitación se formula la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta principal de investigación

¿Cómo se configuran las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes de básica primaria del Colegio Naval de Tumaco para favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes con trastorno del espectro autista, considerando los principios de la educación inclusiva y las condiciones institucionales en las que se desarrollan?

Justificación

La inclusión educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) plantea interrogantes que van más allá de identificar métodos o recursos utilizados en el aula. Comprender las estrategias pedagógicas exige examinar cómo los docentes interpretan las necesidades de sus estudiantes, qué criterios sustentan sus decisiones y en qué condiciones institucionales desarrollan su labor. Shulman (1987) y Cochran-Smith y Lytle (1999) aportaron bases relevantes para comprender el conocimiento profesional y la construcción del saber desde la práctica. Estos planteamientos mantienen vigencia como referentes fundacionales, pero el desarrollo reciente de la investigación ha ampliado la discusión hacia las barreras, los apoyos y las condiciones que acompañan la inclusión educativa (Ainscow, 2020; Barry et al., 2020; Derguy et al., 2023).

La producción científica también muestra que la atención educativa de estudiantes con TEA involucra factores pedagógicos e institucionales que no siempre han sido examinados de manera articulada. En Colombia, Bejarano Gómez et al. (2020) documentaron barreras vinculadas con la formación docente y las prácticas desarrolladas para atender a esta población, mientras Badillo-Jiménez et al. (2022) identificaron dificultades relacionadas con la flexibilización curricular, los espacios y la disponibilidad de recursos educativos. Estos antecedentes justifican avanzar hacia una comprensión que sitúe las estrategias pedagógicas como objeto central de análisis y permita caracterizarlas atendiendo al conocimiento docente sobre el TEA, los criterios que orientan las decisiones educativas y las condiciones institucionales relacionadas con su implementación.

Estudiar este fenómeno en el Colegio Naval de Tumaco responde a la necesidad de producir conocimiento situado sobre una realidad educativa escasamente documentada. La relevancia del caso no radica únicamente en describir lo que ocurre dentro de una institución particular, sino en comprender cómo se configuran las estrategias pedagógicas en un establecimiento con características organizativas propias y ubicado en un territorio que presenta condiciones sociales, culturales y educativas específicas. Esta aproximación permite ampliar la mirada hacia escenarios diferentes de aquellos que cuentan con mayor presencia en la producción académica y reconocer que los procesos de inclusión adquieren formas particulares según las posibilidades existentes en cada institución.

La pertinencia territorial adquiere mayor consistencia cuando se contrasta con la evidencia colombiana. Los estudios nacionales incorporados en esta investigación muestran que la materialización de la educación inclusiva enfrenta dificultades relacionadas con la preparación del profesorado, las mediaciones pedagógicas, la articulación con las familias, la flexibilización curricular y la disponibilidad de recursos (Bejarano Gómez et al., 2020; Badillo-Jiménez et al., 2022). Examinar estas dimensiones en el Colegio Naval de Tumaco permite conocer cómo se expresan dentro de una realidad institucional concreta, sin asumir que los hallazgos producidos en otros establecimientos educativos se reproducen necesariamente de la misma manera en esta institución.

El valor práctico del estudio reside en proporcionar al Colegio Naval de Tumaco información sistematizada sobre las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes de básica primaria para la atención de estudiantes con TEA. La caracterización permitirá reconocer los saberes que sustentan dichas prácticas, los criterios empleados durante la toma de decisiones

y las condiciones institucionales vinculadas con su desarrollo. Esta información puede constituirse en un insumo para revisar procesos de acompañamiento pedagógico, necesidades de formación, organización de apoyos y mecanismos institucionales relacionados con la atención a la diversidad.

El alcance de este aporte debe entenderse de acuerdo con la naturaleza de la investigación. No se pretende formular un modelo universal de intervención ni demostrar la efectividad de las estrategias identificadas. El interés está puesto en generar conocimiento que permita a la institución reconocer cómo se están construyendo las respuestas pedagógicas, cuáles son sus fortalezas y qué aspectos requieren mayor atención. Los hallazgos podrán alimentar procesos de reflexión y toma de decisiones fundamentadas en las características de la propia realidad escolar, sin extrapolar automáticamente las conclusiones hacia otros establecimientos educativos.

La investigación aporta una ruta metodológica orientada a estudiar las estrategias pedagógicas como un fenómeno situado y relacionado con diferentes dimensiones de la práctica educativa. El enfoque cualitativo y el estudio de caso instrumental permiten aproximarse a las interpretaciones construidas por los participantes y examinar las decisiones pedagógicas dentro de las condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente. Este abordaje resulta pertinente cuando el interés no consiste en medir la frecuencia de una práctica de manera aislada, sino en comprender los significados y criterios que intervienen en su configuración.

La utilización de entrevistas semiestructuradas, lista de chequeo y revisión documental amplía las posibilidades de análisis al incorporar información procedente de fuentes distintas. La triangulación permite contrastar lo expresado por los participantes con los registros obtenidos

mediante los demás instrumentos y con las orientaciones presentes en documentos institucionales. La ruta empleada no constituye un procedimiento generalizable de manera automática, pero puede ofrecer elementos metodológicos para futuras investigaciones interesadas en estudiar fenómenos semejantes en otros espacios educativos.

La relevancia social de esta investigación se relaciona con la necesidad de comprender las condiciones pedagógicas en las que se desarrolla la inclusión de estudiantes con TEA en la educación regular. Reconocer la diversidad supone que las instituciones educativas revisen continuamente las oportunidades de aprendizaje y participación que ofrecen a sus estudiantes. En este propósito, el conocimiento producido por la investigación puede contribuir a hacer visibles experiencias docentes, identificar necesidades y reconocer recursos institucionales que intervienen en la atención educativa de esta población.

Producir conocimiento sobre estas realidades también permite incorporar al debate académico experiencias construidas en territorios con menor presencia en la investigación educativa. El estudio del Colegio Naval de Tumaco ofrece una aproximación situada a las estrategias pedagógicas implementadas en básica primaria y a las condiciones que acompañan su desarrollo. Su contribución social y educativa se encuentra precisamente en documentar esa experiencia con rigor, aportar elementos para su comprensión y reconocer que la inclusión no descansa exclusivamente en la actuación individual del docente, sino que compromete las decisiones pedagógicas, los apoyos disponibles y la organización institucional.

Objetivos

Objetivo General

Caracterizar las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes de básica primaria del Colegio Naval de Tumaco para favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes con trastorno del espectro autista, considerando los principios de la educación inclusiva y las condiciones institucionales en las que se desarrollan.

Objetivos Específicos

Describir el conocimiento que poseen los docentes de básica primaria sobre el trastorno del espectro autista, considerando su comprensión de las características, necesidades educativas y formas de aprendizaje de estos estudiantes.

Identificar y organizar las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes para favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes con TEA, considerando sus propósitos, formas de aplicación, recursos utilizados y criterios de selección.

Analizar las condiciones institucionales que facilitan o dificultan la implementación de estrategias pedagógicas dirigidas a estudiantes con TEA, considerando la formación docente, los recursos disponibles, los apoyos pedagógicos, las orientaciones institucionales y las dinámicas de trabajo colaborativo.

Contrastar las estrategias identificadas con los principios de la educación inclusiva reportados en la literatura y la normatividad.

Capítulo II: Marco Teórico y Epistemológico

Antecedentes y estudios previos

La revisión de antecedentes permitió identificar los principales avances investigativos relacionados con la atención educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA), con énfasis en las estrategias pedagógicas, el conocimiento docente, los criterios que orientan las decisiones educativas y las condiciones institucionales. Para su análisis se consideraron los propósitos, metodologías, poblaciones participantes y principales hallazgos de estudios desarrollados en los ámbitos internacional, nacional y local. Este contraste permitió reconocer tendencias, coincidencias y vacíos en la literatura, así como delimitar el aporte de la presente investigación al estudio de las estrategias pedagógicas en el contexto del Colegio Naval de Tumaco.

Internacionales

La literatura internacional sobre inclusión educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) muestra una evolución desde el interés inicial por identificar estrategias de intervención hacia el análisis de los conocimientos, actitudes y condiciones que acompañan la actuación del profesorado. Esta ampliación del campo ha dado lugar a investigaciones con diseños y poblaciones diversas, lo que permite examinar el fenómeno desde perspectivas complementarias y, al mismo tiempo, reconocer aspectos que todavía requieren mayor comprensión en contextos escolares específicos.

En relación con el conocimiento docente, Liu et al. (2016) desarrollaron un estudio cuantitativo con 471 docentes de educación preescolar de Guangzhou y Foshan, China, mediante cuestionarios orientados a valorar conocimientos sobre desarrollo infantil y TEA, actitudes,

prácticas y percepción de eficacia profesional. Los resultados mostraron vacíos importantes en el conocimiento específico sobre autismo: el 83 % de los participantes respondió incorrectamente más de la mitad de los ítems destinados a evaluar este aspecto. A su vez, el conocimiento presentó diferencias asociadas con variables como la formación académica y el tipo de institución. Los docentes manifestaron disposición para recibir capacitación especializada, lo que llevó a los autores a señalar la formación profesional como una necesidad relevante para mejorar la atención educativa de esta población.

Una aproximación más reciente fue desarrollada por Wittwer et al. (2024) en Alemania mediante un estudio cuantitativo transversal en el que participaron 887 docentes de educación general de diferentes niveles escolares, entre ellos 351 profesores de primaria. A través de cuestionarios se examinaron tres dimensiones de la competencia profesional para la inclusión de estudiantes autistas: conocimiento sobre autismo, autoeficacia y actitud hacia la inclusión. Los resultados mostraron un conocimiento moderado y niveles de autoeficacia que no alcanzaron valores particularmente altos, aunque las actitudes hacia la inclusión fueron predominantemente favorables. Además, quienes habían tenido experiencia previa enseñando a estudiantes autistas presentaron mayor conocimiento y autoeficacia que quienes carecían de ella. Por tratarse de un diseño transversal, los propios autores advierten que las asociaciones encontradas no deben interpretarse en términos causales.

El contraste entre Liu et al. (2016) y Wittwer et al. (2024) resulta relevante porque, pese a las diferencias temporales, territoriales y poblacionales entre ambos estudios, sus resultados coinciden en mostrar que la experiencia y la preparación profesional constituyen componentes importantes para comprender cómo los docentes afrontan la inclusión de estudiantes con TEA. No obstante, ambos trabajos se apoyan fundamentalmente en instrumentos de autorreporte y

medición de conocimientos, actitudes o autoeficacia. En consecuencia, aportan información valiosa sobre la preparación del profesorado, pero ofrecen menor profundidad acerca de los razonamientos mediante los cuales los docentes interpretan situaciones concretas y construyen decisiones pedagógicas dentro de sus contextos institucionales.

Desde otra perspectiva metodológica, Petersson-Bloom y Holmqvist (2022) realizaron una revisión sistemática de investigaciones cualitativas destinada a identificar estrategias de adaptación y modificación del entorno educativo para favorecer la inclusión de estudiantes autistas. La búsqueda comprendió cuatro bases de datos y, siguiendo criterios PRISMA, incluyó finalmente 108 estudios. La revisión identificó estrategias relacionadas con la organización y adaptación del entorno educativo y evidenció la importancia del desarrollo profesional específico sobre autismo. Un resultado particularmente significativo fue la distribución de los estudios encontrados: 89 se situaban en el nivel escolar, solamente 16 examinaban directamente el nivel del aula y tres no pudieron clasificarse en ninguno de estos ámbitos. Los autores identificaron, además, vacíos relacionados con la perspectiva de los propios estudiantes autistas, las adaptaciones ambientales y el análisis didáctico de su participación en los contenidos escolares.

Las investigaciones sobre actitudes y prácticas inclusivas aportan otro elemento al análisis. Sharma y Sokal (2016) estudiaron cinco docentes de Winnipeg, Canadá, mediante un diseño que combinó escalas de autorreporte sobre actitudes, preocupaciones y autoeficacia con observaciones directas de las prácticas inclusivas en el aula, realizadas durante periodos de tres a cinco horas por participante. Los datos fueron examinados mediante correlaciones de Spearman. Los resultados indicaron que los docentes cuyas prácticas fueron valoradas como más inclusivas tendían a presentar actitudes más favorables y menores niveles de preocupación frente a la inclusión. Aunque la reducida cantidad de participantes limita la amplitud de sus resultados, la

incorporación de observación directa constituye una diferencia metodológica importante frente a estudios sustentados exclusivamente en lo declarado por los docentes.

En España, Muñoz-Martínez et al. (2023) analizaron las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con TEA mediante un diseño ex post facto prospectivo con 180 docentes pertenecientes a 14 centros educativos ordinarios que escolarizaban alumnado con TEA. La información fue recogida mediante cuestionarios sobre actitudes hacia la educación inclusiva y percepción de sus beneficios. La mitad de las instituciones participantes eran públicas y la otra mitad correspondía a centros concertados. Este estudio amplía el análisis al mostrar que las disposiciones del profesorado pueden estudiarse en relación con características del contexto escolar; sin embargo, al igual que otros trabajos cuantitativos revisados, su interés se concentra en medir actitudes y percepciones más que en reconstruir los procesos mediante los cuales las decisiones pedagógicas adquieren significado en situaciones concretas de enseñanza.

Desde un abordaje cualitativo, Bolourian et al. (2022) trabajaron con 18 docentes de educación general mediante grupos focales, en los cuales los participantes identificaron y jerarquizaron sus percepciones sobre el autismo, las prácticas utilizadas para favorecer la inclusión y las estrategias empleadas para construir relaciones con los estudiantes. Entre los resultados se identificaron prácticas relacionadas con el reconocimiento de intereses particulares, la asignación de responsabilidades dentro del aula y la interacción individual con los estudiantes. Este tipo de aproximación resulta especialmente relevante porque permite recuperar significados contruidos por los propios docentes y no únicamente medir conocimientos o actitudes mediante escalas previamente estructuradas.

En conjunto, el contraste metodológico de los antecedentes internacionales muestra que el fenómeno ha sido estudiado mediante encuestas transversales, escalas de autorreporte, observaciones de aula, grupos focales y revisiones sistemáticas, con poblaciones que abarcan desde pequeños grupos de docentes hasta muestras cercanas a novecientos participantes. Esta diversidad ha permitido documentar conocimientos, actitudes, autoeficacia, estrategias y condiciones asociadas con la inclusión de estudiantes con TEA. Sin embargo, persiste un espacio de investigación relacionado con la comprensión integrada de las estrategias pedagógicas desde los significados construidos por los docentes, los criterios que orientan sus decisiones y las condiciones institucionales en las que estas estrategias son desarrolladas o reportadas.

Este último vacío resulta particularmente relevante para la presente investigación. A diferencia de los estudios dirigidos principalmente a medir conocimientos, actitudes o frecuencia de determinadas prácticas, el estudio realizado en el Colegio Naval de Tumaco adopta una aproximación cualitativa e interpretativa para caracterizar las estrategias pedagógicas reportadas por docentes de básica primaria y comprenderlas en relación con su conocimiento sobre el TEA, los criterios pedagógicos que orientan sus decisiones y las condiciones institucionales que, desde la perspectiva de los participantes, favorecen o limitan su desarrollo. De esta manera, el antecedente internacional no se utiliza únicamente para enumerar hallazgos previos, sino para delimitar metodológicamente el espacio específico en el que se sitúa la investigación

Nacionales

En Colombia, el estudio de la inclusión educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) ha sido abordado desde diferentes perspectivas metodológicas, con especial interés en las barreras para la inclusión, las percepciones y concepciones del profesorado, las experiencias de escolarización y las estrategias desarrolladas en escenarios

educativos específicos. La revisión de estos antecedentes permite advertir que el conocimiento producido no responde a una única aproximación investigativa, sino que comprende estudios cualitativos, estudios de caso y trabajos de orientación cuantitativa. Esta diversidad resulta pertinente para la presente investigación, pues permite contrastar no solo los principales hallazgos, sino también las poblaciones y los procedimientos mediante los cuales se ha estudiado la atención educativa de estudiantes con TEA en el país.

Bejarano Gómez et al. (2020) desarrollaron una investigación cualitativa con 12 docentes de una institución educativa de Bogotá, orientada a comprender sus percepciones frente a las barreras presentes en los procesos de inclusión de estudiantes con TEA. El estudio recurrió a la teoría fundamentada como referente metodológico y empleó entrevistas y un grupo focal para la obtención de la información. Los resultados permitieron identificar dificultades relacionadas con la preparación del profesorado y con distintas condiciones presentes en el proceso educativo. Este antecedente resulta relevante porque recupera la experiencia docente como fuente para comprender la inclusión y permite reconocer que las dificultades encontradas no se explican exclusivamente por las características del estudiante, sino que también deben analizarse en relación con las respuestas educativas construidas en el contexto escolar.

Desde una perspectiva diferente, Badillo-Jiménez et al. (2022) desarrollaron en Santa Marta un estudio de caso descriptivo en el que participaron seis personas: tres familiares y tres docentes vinculados con la escolarización de niños y niñas diagnosticados con TEA en instituciones educativas regulares. La información fue recopilada mediante cuestionarios dirigidos a ambos grupos de participantes. Los resultados mostraron una valoración favorable de la escolarización en contextos regulares por los aportes percibidos en dimensiones cognitivas, sociales y comportamentales; sin embargo, también se identificaron dificultades relacionadas con

la flexibilización curricular, la adecuación de los espacios y la disponibilidad de recursos didácticos. En contraste con Bejarano Gómez et al. (2020), este estudio incorporó la perspectiva familiar junto con la docente, ampliando la comprensión del proceso de inclusión hacia actores distintos del profesorado.

Por su parte, Giraldo Martínez y Ramos Carvajal (2021) recurrieron a un estudio de caso cualitativo para analizar una experiencia de enseñanza virtual del inglés desarrollada en Manizales durante la pandemia por COVID-19. En la experiencia participaron 17 estudiantes con TEA y 13 estudiantes con síndrome de Down, acompañados por un equipo conformado por docentes universitarias y docentes en formación. La propuesta pedagógica articuló principios del Diseño Universal para el Aprendizaje con estrategias provenientes de diferentes enfoques de enseñanza y recurrió a diversas fuentes de información, entre ellas encuestas dirigidas a las familias y un diario de investigación. Los resultados destacaron la utilización de apoyos visuales, pictogramas, estímulos y rutinas estructuradas como recursos para responder a las particularidades de los estudiantes. Aunque las condiciones de educación virtual y la especificidad de la enseñanza del inglés delimitan el alcance de sus resultados, el estudio aporta evidencia acerca de la necesidad de diversificar las respuestas pedagógicas y ajustarlas a las características de los estudiantes y del contexto educativo.

Un abordaje metodológico distinto se encuentra en Franceschette et al. (2024), quienes estudiaron las concepciones sobre inclusión de estudiantes con TEA en una población de 110 profesores de matemáticas de diferentes niveles educativos, pertenecientes a instituciones públicas y privadas de Colombia. La investigación se desarrolló desde un paradigma empírico-analítico y empleó un cuestionario compuesto por información sociodemográfica y una escala tipo Likert de 70 ítems. Los resultados mostraron concepciones generalmente favorables hacia la

inclusión de estudiantes con TEA; no obstante, esta disposición fue menos favorable cuando se situó específicamente en el contexto de las clases de matemáticas. A diferencia de los antecedentes cualitativos anteriores, este estudio permitió examinar las concepciones docentes desde una aproximación cuantitativa y con un número mayor de participantes. Sin embargo, debido a que se concentra específicamente en profesores de matemáticas, sus resultados deben interpretarse dentro de ese ámbito disciplinar y no como evidencia generalizable a todas las prácticas pedagógicas desarrolladas en educación primaria.

El contraste entre estas investigaciones permite identificar diferencias relevantes en la manera como se ha estudiado la inclusión de estudiantes con TEA en Colombia. Mientras Bejarano Gómez et al. (2020) profundizaron cualitativamente en las percepciones de los docentes frente a las barreras de inclusión, Badillo-Jiménez et al. (2022) incorporaron las perspectivas de docentes y familiares dentro de un estudio de caso descriptivo. Giraldo Martínez y Ramos Carvajal (2021), por su parte, analizaron una experiencia pedagógica delimitada por un área de enseñanza y por las condiciones excepcionales de la educación virtual, mientras que Franceschette et al. (2024) recurrieron a una aproximación cuantitativa para examinar las concepciones de una población más amplia de profesores de matemáticas. En consecuencia, los antecedentes nacionales evidencian una diversidad de aproximaciones metodológicas y poblaciones, más que el predominio absoluto de una única forma de investigar el fenómeno.

A pesar de sus diferencias, los estudios convergen en un aspecto relevante: la inclusión de estudiantes con TEA no puede comprenderse únicamente a partir del diagnóstico o de la presencia del estudiante en la educación regular. Los hallazgos señalan la importancia de considerar la preparación y las concepciones del profesorado, la flexibilización de las propuestas educativas, la disponibilidad de apoyos y recursos y las características del contexto donde se

desarrolla la enseñanza. Sin embargo, estas dimensiones suelen ser examinadas de manera parcial o desde propósitos específicos: algunos estudios se concentran en las barreras, otros en las experiencias de escolarización, en intervenciones particulares o en las concepciones del profesorado.

En este panorama se identifica un espacio de investigación relacionado con el análisis articulado de las estrategias pedagógicas como fenómeno central, considerando el conocimiento que poseen los docentes sobre el TEA, los criterios que sustentan sus decisiones pedagógicas y las condiciones institucionales que, desde la perspectiva de los participantes, favorecen o limitan el desarrollo de dichas estrategias. Asimismo, los antecedentes revisados corresponden principalmente a contextos educativos distintos al de Tumaco, por lo que ofrecen un conocimiento limitado sobre la manera en que estos procesos son comprendidos y desarrollados en escenarios educativos del Pacífico colombiano.

La presente investigación se sitúa en este espacio mediante un estudio cualitativo de carácter interpretativo, desarrollado como estudio de caso instrumental en el Colegio Naval de Tumaco. A diferencia de investigaciones orientadas a medir concepciones o analizar intervenciones específicas, el interés se centra en caracterizar las estrategias pedagógicas reportadas por los docentes de básica primaria y comprenderlas en relación con tres dimensiones: el conocimiento docente sobre el TEA, los criterios que orientan las decisiones pedagógicas y las condiciones institucionales vinculadas con su desarrollo. Esta delimitación permite aproximarse al fenómeno desde las experiencias y significados construidos por los participantes dentro de un contexto institucional específico, sin pretender establecer relaciones causales ni generalizar los resultados a otras instituciones educativas.

Locales

En el ámbito local, la revisión de antecedentes evidencia una producción investigativa más limitada en comparación con los contextos nacional e internacional, particularmente en lo relacionado con la atención educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA). La búsqueda realizada permitió identificar investigaciones desarrolladas en Tumaco y en otros municipios de Nariño relacionadas con educación inclusiva, discapacidad y diversidad; sin embargo, son escasos los estudios que examinan específicamente las estrategias pedagógicas empleadas por docentes de básica primaria para la atención de estudiantes con TEA. Esta situación constituye un elemento relevante para delimitar el vacío de conocimiento al que responde la presente investigación.

En Tumaco, Carabalí Tenorio y Salazar Hurtado (2020) desarrollaron el trabajo de maestría *El aprendizaje colaborativo como metodología pedagógica para la construcción de una cultura inclusiva en una población diversa perteneciente a una institución educativa del municipio de Tumaco*. La investigación se orientó a la construcción de una cultura inclusiva mediante el aprendizaje colaborativo, a partir de una problemática relacionada con situaciones de exclusión, discriminación y maltrato hacia niños y niñas por su condición de discapacidad. Aunque el estudio no se concentró específicamente en estudiantes con TEA, constituye un antecedente territorial relevante porque sitúa la discusión sobre inclusión y discapacidad dentro de las particularidades educativas de Tumaco y plantea el aprendizaje colaborativo como una posibilidad para favorecer una cultura escolar más inclusiva.

También en Tumaco, Caicedo Arellano y Castro Palacios abordaron una experiencia de práctica pedagógica en educación física desde una perspectiva de inclusión y diversidad durante el periodo de pandemia y confinamiento. La experiencia se desarrolló con población de la comuna 5 del municipio y recurrió a actividades físicas y a la elaboración de recursos con

materiales disponibles en el entorno. Los autores resaltaron la participación de las familias y de la comunidad, así como la necesidad de generar alternativas que permitieran responder a la diversidad de los participantes en condiciones educativas particulares. Si bien este trabajo tampoco estuvo dirigido específicamente a población con TEA ni corresponde al nivel de análisis planteado en la presente investigación, resulta pertinente como evidencia de experiencias locales que han buscado responder pedagógicamente a la diversidad desde las condiciones propias del territorio.

Al ampliar la revisión al departamento de Nariño se encuentra el estudio de Izquierdo Sánchez, *La política de inclusión educativa en estudiantes con trastorno del espectro autista en el aula regular*, desarrollado en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Guaitarilla. A diferencia de los antecedentes anteriores, este trabajo se ocupó específicamente de la inclusión educativa de estudiantes con TEA y recuperó las percepciones de docentes y padres de familia acerca de sus habilidades, dificultades y compromisos dentro del proceso de inclusión. Metodológicamente, correspondió a un estudio cualitativo, en el cual se emplearon grupos de discusión y análisis del discurso a partir de categorías relacionadas con las políticas de educación inclusiva, diversidad, educación inclusiva, TEA y el papel de los orientadores.

El estudio de Izquierdo Sánchez adquiere especial importancia para la presente investigación por su proximidad territorial y temática. Sus resultados permiten reconocer que la inclusión de estudiantes con TEA puede analizarse desde las experiencias de quienes participan directamente en el contexto escolar y desde la relación entre las disposiciones institucionales y su concreción en la realidad educativa. No obstante, existen diferencias en los objetos de investigación: mientras este antecedente se orientó principalmente hacia la política de inclusión educativa a partir de las percepciones de docentes y familias, la presente investigación centra su

atención en las estrategias pedagógicas reportadas por los docentes de básica primaria, examinándolas en relación con su conocimiento sobre el TEA, los criterios que orientan sus decisiones y las condiciones institucionales vinculadas con su desarrollo.

El contraste de los antecedentes locales permite identificar dos características. Por una parte, en Tumaco existen experiencias investigativas y pedagógicas vinculadas con la inclusión, la discapacidad y la atención de poblaciones diversas, lo cual muestra que la construcción de respuestas educativas frente a la diversidad constituye una preocupación presente en el territorio. Por otra, la evidencia localizada no permite identificar una producción amplia centrada específicamente en TEA, estrategias pedagógicas docentes y educación primaria. Incluso cuando la búsqueda se amplía al departamento de Nariño, se encuentran trabajos directamente relacionados con el TEA, como el realizado en Guaitarilla, pero con objetos y poblaciones diferentes a los considerados en esta investigación.

Este vacío también adquiere relevancia frente a las necesidades actuales del sistema educativo territorial. La Secretaría de Educación de Tumaco incluye la educación inclusiva dentro de las estrategias relacionadas con el acceso y la permanencia escolar, lo que evidencia su presencia dentro de la gestión educativa del distrito. Sin embargo, la existencia de orientaciones administrativas y experiencias locales de inclusión no sustituye la necesidad de producir conocimiento sistemático acerca de cómo los docentes comprenden y desarrollan respuestas pedagógicas frente a situaciones concretas de diversidad.

En este escenario se ubica la pertinencia del estudio desarrollado en el Colegio Naval de Tumaco. La revisión efectuada no permitió localizar investigaciones previas desarrolladas en esta institución que caractericen de manera articulada las estrategias pedagógicas reportadas por los docentes de básica primaria para la atención educativa de estudiantes con TEA, su

conocimiento sobre esta condición, los criterios que orientan sus decisiones pedagógicas y las condiciones institucionales relacionadas con el desarrollo de dichas estrategias. Por consiguiente, la investigación contribuye a documentar una realidad educativa poco explorada en el contexto local y aporta conocimiento situado sobre la educación inclusiva desde las particularidades institucionales y territoriales de Tumaco.

Marco teórico

El conocimiento docente, la práctica pedagógica y el contexto institucional constituyen las tres dimensiones que orientan la presente investigación. La comprensión de las respuestas educativas dirigidas a estudiantes con TEA exige considerar la interacción constante entre estos componentes, ya que ninguno de ellos, por separado, permite explicar la complejidad de las decisiones que se adoptan dentro del aula. De esta manera, las acciones desarrolladas por los docentes superan la aplicación de procedimientos previamente establecidos y se configuran a partir de los saberes construidos durante su trayectoria profesional, las experiencias derivadas del ejercicio pedagógico y las condiciones que caracterizan la institución educativa en la que desempeñan su labor.

Concebir el conocimiento profesional del docente implica reconocer que este no permanece estático ni se limita a los aprendizajes obtenidos durante la formación inicial. Al contrario, su construcción es cambiante ya que continúa a lo largo del ejercicio profesional y se fortalece mediante la reflexión sobre la práctica y la interacción con los diferentes actores del entorno escolar. Por eso Tardif (2004) explica que los saberes docentes se configuran a partir de la articulación de diversas fuentes, entre ellas la formación académica y disciplinar, los conocimientos curriculares, la experiencia pedagógica y las interacciones que tienen lugar en la vida cotidiana de las instituciones educativas. La manera como los docentes interpretan las características de sus estudiantes y fundamentan sus decisiones durante los procesos de enseñanza se encuentra estrechamente vinculada con la integración de estos saberes y con las experiencias acumuladas en su práctica profesional.

Marcelo (2009) plantea que la formación docente constituye un proceso continuo de construcción y reconstrucción del conocimiento profesional. El profesorado revisa, adapta y resignifica los conocimientos adquiridos durante su formación inicial conforme enfrenta las

situaciones propias de su trabajo cotidiano. Entre los elementos que favorecen la incorporación de nuevos aprendizajes que enriquecen el ejercicio docente se encuentran la experiencia, la reflexión crítica sobre la práctica y las demandas propias de los contextos educativos.

Debido a la diversidad de características presentes dentro del espectro, esta forma de entender el desarrollo profesional adquiere especial relevancia en la atención educativa de estudiantes con TEA. Sobre este tema, Steinbrenner et al. (2020) y Petersson-Bloom y Holmqvist (2022) destacaron que, entre las estrategias que favorecen la participación y el aprendizaje cuando responden a las necesidades particulares de estos estudiantes, se encuentran las siguientes: la estructuración del entorno, el uso de apoyos visuales, la anticipación de actividades, la organización de rutinas predecibles y la adaptación de materiales.

La pedagogía inclusiva y el enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación orientan el desarrollo conceptual de esta investigación, pues, desde una mirada que va más allá de las características individuales y considera la influencia de las prácticas pedagógicas, las condiciones institucionales y las oportunidades de participación disponibles en el entorno escolar, ambos ofrecen elementos para comprender los procesos educativos dirigidos a estudiantes con TEA. Su aporte también permite interpretar la forma en que los docentes reconocen las necesidades de sus estudiantes, fundamentan la selección de estrategias de enseñanza y orientan sus decisiones pedagógicas frente a la diversidad presente en el aula. Los fundamentos teóricos que se presentan a continuación desarrollan estos referentes y sustentan el análisis de la investigación.

Pedagogía inclusiva.

Reconocer la diversidad como una condición inherente a cualquier comunidad educativa constituye uno de los principios de la pedagogía inclusiva. Esta perspectiva desplaza el interés

por clasificar al estudiante según sus diferencias individuales y orienta la práctica pedagógica hacia la creación de oportunidades de aprendizaje y participación accesibles para todos, tal como señaló Florian (2014). Desde esta concepción, el énfasis se traslada a la responsabilidad que tienen las instituciones y los docentes de generar respuestas pedagógicas flexibles capaces de atender la diversidad presente en el aula, lo que quiere decir que deja de situarse en las limitaciones atribuidas al estudiante.

Enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación

El enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación permite interpretar la inclusión educativa desde la influencia ejercida por el entorno escolar. Booth y Ainscow (2011) plantearon que las dificultades experimentadas por los estudiantes deben explicarse considerando las políticas, las prácticas y la cultura institucional que configuran la vida escolar, y no exclusivamente a partir de sus características individuales.

Esta perspectiva plantea que avanzar hacia una educación inclusiva supone identificar, reducir y transformar aquellas barreras que limitan la participación y el aprendizaje, al tiempo que reconoce la importancia de fortalecer los recursos y apoyos disponibles dentro de la comunidad educativa. La atención educativa dirigida a estudiantes con TEA puede comprenderse como el resultado de la interacción entre diversos elementos.

La articulación entre los planteamientos de Florian (2014) y del enfoque propuesto por Booth y Ainscow (2011) permite reconocer cuatro de ellos, a saber: el conocimiento que poseen los docentes sobre esta condición, las estrategias pedagógicas que implementan, los criterios que orientan sus decisiones y las condiciones institucionales que respaldan su actuación.

Las prácticas desarrolladas en el aula se interpretan, así, como respuestas situadas que emergen de la relación permanente entre el conocimiento profesional docente, la práctica

pedagógica y las características propias de la institución educativa. Los referentes conceptuales orientan la organización de la investigación y sirvieron de base para definir las categorías de análisis: Conceptualización del TEA: orientada a explorar las concepciones construidas por los docentes acerca del autismo, estrategias pedagógicas implementadas: dirigida al análisis de las acciones y mediaciones utilizadas para favorecer el aprendizaje y la participación, criterios pedagógicos: enfocada en identificar los fundamentos que orientan la toma de decisiones durante la práctica pedagógica y Condiciones institucionales: destinada al análisis de los apoyos, los recursos y las dinámicas organizativas que influyen en el desarrollo de prácticas inclusivas

Las categorías de análisis fueron seleccionadas porque permiten comprender el fenómeno investigado desde una perspectiva integrada. Las prácticas pedagógicas responden a la interacción entre el conocimiento profesional del docente, las decisiones que orientan su actuación y las condiciones institucionales que caracterizan el entorno escolar, y no a un único factor. Estas categorías ofrecen un marco analítico para comprender las relaciones entre dichos componentes y el significado que adquieren dentro de la realidad educativa estudiada.

El análisis de las prácticas desarrolladas por los docentes de básica primaria del Colegio Naval de Tumaco se apoya en tres ejes analíticos, a saber: las entrevistas, la lista de chequeo y la revisión documental. A través de ellos es posible comprender el conocimiento que poseen sobre el TEA, las estrategias que implementan, los criterios que sustentan sus decisiones y las condiciones institucionales que influyen en su desarrollo. Es así como el estudio trasciende la descripción de las acciones reportadas y ofrece una comprensión contextualizada de la forma en que se configuran las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con TEA dentro de esta institución.

Comprender cómo se configuran las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con trastorno del espectro autista dentro de esta institución exige un análisis articulado del fenómeno. Para ello se consideran cuatro aspectos clave: El conocimiento que poseen sobre el TEA, las estrategias que implementan, los criterios que sustentan sus decisiones y las condiciones institucionales que influyen en su desarrollo. Esta forma de análisis favorece una lectura contextualizada y evita reducir el análisis a una descripción aislada de las acciones reportadas.

Conceptualización del Trastorno del Espectro Autista (TEA)

La categoría de conceptualización del trastorno del espectro autista (TEA) comprende los conocimientos, concepciones y significados mediante los cuales los docentes interpretan esta condición y comprenden las características y necesidades educativas de sus estudiantes. Su alcance trasciende el reconocimiento de criterios diagnósticos o manifestaciones clínicas, pues incorpora la manera en que el profesorado reconoce la heterogeneidad propia del espectro, la diversidad cognitiva y sensorial, las formas particulares de comunicación e interacción y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje y participación escolar.

Esta delimitación adquiere relevancia en el ámbito educativo porque las concepciones construidas por los docentes constituyen referentes desde los cuales interpretan las situaciones que se presentan en el aula y toman decisiones frente a las necesidades de sus estudiantes. Dichas concepciones no proceden exclusivamente de la formación académica. Tardif (2004) y Marcelo (2009) sostienen que el conocimiento profesional se configura progresivamente mediante la articulación entre los saberes adquiridos durante la formación, la experiencia acumulada y las condiciones particulares del contexto en el que se ejerce la docencia. De este modo, la comprensión del TEA puede integrar conocimientos especializados con aprendizajes construidos en la práctica y significados derivados de la interacción cotidiana con los estudiantes.

Desde el ámbito pedagógico, conocer el TEA no implica únicamente identificar sus características, sino comprender qué significado adquieren estas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Shulman (1987) plantea que el conocimiento profesional docente adquiere sentido cuando puede transformarse en decisiones pertinentes para la enseñanza. Desde esta perspectiva, interesa reconocer cómo las comprensiones que poseen los docentes sobre el TEA se relacionan con la identificación de fortalezas y necesidades, las expectativas frente al aprendizaje y la selección de apoyos que consideran pertinentes para responder a las particularidades de los estudiantes.

Para el análisis de esta categoría se consideran tres perspectivas que permiten interpretar los significados presentes en los discursos docentes: el enfoque clínico, el enfoque pedagógico-interaccional y la perspectiva de derechos y neurodiversidad. Estas perspectivas no se plantean como posiciones excluyentes, sino como referentes analíticos que pueden coexistir en las concepciones construidas por el profesorado.

Enfoque clínico. Desde el enfoque clínico, el TEA se reconoce como una condición del neurodesarrollo caracterizada por diferencias persistentes en la comunicación y la interacción social, junto con patrones restringidos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (American Psychiatric Association, 2022; World Health Organization, 2024). Estos referentes permiten identificar características asociadas con el diagnóstico y reconocer que las necesidades de apoyo pueden variar considerablemente entre las personas dentro del espectro.

En el contexto de esta investigación, esta perspectiva no se emplea para realizar valoraciones diagnósticas de los estudiantes, sino como referente para identificar la presencia de conocimientos procedentes del ámbito clínico en las concepciones expresadas por los docentes. Su análisis permite reconocer cómo determinados conceptos relacionados con el diagnóstico, la

comunicación, la interacción social y las necesidades de apoyo forman parte de los significados desde los cuales el profesorado interpreta las características de los estudiantes con TEA.

Enfoque pedagógico-interaccional. Desde una perspectiva pedagógico-interaccional, la comprensión del TEA se amplía hacia la relación existente entre las características particulares del estudiante y las condiciones del entorno educativo. En consecuencia, las posibilidades de aprendizaje y participación no se explican exclusivamente por el diagnóstico, sino también por la manera en que el currículo, las formas de comunicación, la organización del aula, los estímulos sensoriales, las actitudes y los apoyos disponibles responden a la diversidad de los estudiantes.

Esta comprensión guarda correspondencia con el modelo biopsicosocial de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2001), desde el cual el funcionamiento se entiende a partir de la interacción entre las características individuales y los factores contextuales. En el ámbito educativo, esta perspectiva permite desplazar la atención exclusiva sobre las dificultades del estudiante hacia el análisis de las condiciones que pueden favorecer o limitar su participación. De esta manera, adquieren relevancia las diferencias cognitivas, comunicativas y sensoriales, así como los ritmos y formas particulares de aprendizaje, en cuanto constituyen referentes para comprender las necesidades pedagógicas presentes en el aula.

Perspectiva de derechos y neurodiversidad. La perspectiva de derechos y neurodiversidad amplía la conceptualización del TEA al reconocer las diferencias neurológicas como parte de la diversidad humana y al estudiante como sujeto de derechos, con capacidades, intereses, formas de comunicación, experiencias y necesidades de apoyo particulares. Desde esta mirada, comprender el autismo implica superar interpretaciones centradas exclusivamente en las

limitaciones y reconocer la heterogeneidad existente entre las personas que forman parte del espectro.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006) constituye un referente para comprender la educación desde principios de igualdad de oportunidades, participación, accesibilidad y provisión de ajustes razonables. De manera complementaria, Kapp et al. (2013) y Pellicano y den Houting (2022) señalan que el paradigma de la neurodiversidad permite cuestionar interpretaciones exclusivamente deficitarias del autismo y reconocer distintas formas de funcionamiento, comunicación y experiencia.

En el contexto educativo, esta perspectiva permite analizar si las concepciones docentes reconocen las fortalezas y particularidades de los estudiantes, respetan distintas formas de comunicación y participación y consideran la necesidad de generar condiciones que reduzcan las barreras presentes en el entorno escolar. El interés no se limita, por tanto, a establecer cuánto conoce el profesorado acerca del TEA, sino a comprender qué significados atribuye a esta condición y cómo interpreta la diversidad cognitiva, sensorial, comunicativa y pedagógica de sus estudiantes.

En conjunto, las tres perspectivas proporcionan referentes para interpretar la conceptualización del TEA construida por los participantes. No se pretende clasificar a cada docente dentro de un enfoque determinado, puesto que en sus discursos pueden coexistir conocimientos clínicos, comprensiones pedagógicas y elementos vinculados con los derechos y la neurodiversidad. El análisis se orienta, en cambio, a reconocer cómo se articulan estos conocimientos y significados y de qué manera se relacionan con la comprensión de las necesidades, fortalezas y formas de aprendizaje de los estudiantes. Esta delimitación permite

vincular la conceptualización del TEA con las estrategias pedagógicas y los criterios que orientan las decisiones docentes, manteniendo el carácter educativo e interpretativo de la investigación. La Tabla 1 sintetiza los principales elementos que caracterizan las perspectivas teóricas descritas.

Tabla 1.

Conceptualización docente sobre el TEA

Orientación	Cómo se conceptualiza el TEA	Referentes teóricos
Clínico	El docente comprende el TEA principalmente a partir de las características asociadas con el diagnóstico, como las diferencias en la comunicación e interacción social y los patrones restringidos o repetitivos de comportamiento. Esta orientación permite reconocer características y necesidades de apoyo, sin reducir necesariamente al estudiante a sus dificultades	Modelo médico y clasificaciones diagnósticas: APA (2022); OMS (2024). Crítica al déficit: Pellicano y den Houting (2022); Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016).
Pedagógico-interaccional	El docente comprende el TEA desde la heterogeneidad de los perfiles y reconoce que el aprendizaje y la participación se configuran en la interacción entre las características particulares del estudiante y las condiciones del contexto educativo. Desde esta orientación, las dificultades pueden relacionarse también con barreras curriculares, comunicativas, sensoriales, actitudinales u organizativas presentes en el entorno escolar.	Modelo biopsicosocial de la CIF (OMS, 2001); enfoque de barreras: Ainscow (2020); pedagogía inclusiva: Florian y Black-Hawkins (2011), Florian (2015).
Derechos y neurodiversidad	El docente reconoce el autismo como parte de la diversidad neurológica y humana, considerando que los estudiantes pueden presentar necesidades particulares de apoyo, así como capacidades, intereses, formas de comunicación y experiencias	Modelo de derechos humanos: ONU (2006); Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). Paradigma de la neurodiversidad: Kapp et al. (2013); Pellicano y den Houting (2022)

propias. Esta orientación enfatiza el reconocimiento de la diferencia, la participación, la autonomía, la eliminación de barreras y la garantía de derechos dentro del contexto educativo.

Nota. Elaboración fuente propia a partir de American Psychiatric Association (2022), Organización Mundial de la Salud (2001, 2024), Organización de las Naciones Unidas (2006), Kapp et al. (2013) y Pellicano y den Houting (2022).

Estrategias pedagógicas

La construcción de una educación inclusiva depende, en gran medida, de las decisiones pedagógicas que los docentes adoptan para responder a la diversidad presente en el aula. En este proceso, las estrategias pedagógicas constituyen uno de los principales medios para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, ya que articulan las acciones, mediaciones y recursos didácticos que orientan el desarrollo de la enseñanza. El diseño y la implementación de estas estrategias constituyen un componente esencial para generar oportunidades de aprendizaje que reconozcan la diversidad y promuevan la participación de los estudiantes dentro de un mismo entorno escolar.

Al reflejar las concepciones pedagógicas del profesorado, los criterios profesionales que orientan su actuación y los principios desde los cuales interpretan la práctica educativa, su alcance va más allá de la aplicación de procedimientos técnicos o de herramientas utilizadas de manera mecánica. La pedagogía inclusiva propone crear entornos de aprendizaje suficientemente flexibles para ofrecer múltiples formas de acceso al conocimiento y diversas posibilidades de participación. Florian (2014) planteó que la respuesta educativa debe orientarse hacia este propósito.

Desde esta comprensión, las estrategias pedagógicas pasan a concebirse como decisiones didácticas que enriquecen el proceso de enseñanza al reconocer la diversidad de ritmos, intereses y formas de aprender que coexisten dentro del aula, y dejan de entenderse como adaptaciones destinadas únicamente a algunos estudiantes. Así, la diversidad se incorpora como un elemento inherente a la planificación pedagógica y, en consecuencia, deja de asumirse como una excepción que exige respuestas individuales.

Comprender cómo el conocimiento que los docentes han construido sobre el TEA se transforma en decisiones y acciones concretas durante la práctica educativa constituye uno de los propósitos de esta categoría dentro de la presente investigación. Su análisis trasciende la identificación de las estrategias empleadas en el aula, pues busca interpretar los criterios que sustentan dichas decisiones, la relación que guardan con las características de los estudiantes y la influencia que ejercen los propósitos de aprendizaje y las condiciones institucionales sobre su implementación. En este punto, cabe señalar que las estrategias pedagógicas se convierten en un referente analítico para comprender de qué manera los principios de la educación inclusiva adquieren sentido en la práctica cotidiana y se expresan en actuaciones dirigidas a favorecer el aprendizaje, la participación y la permanencia de los estudiantes con TEA en escenarios educativos regulares.

La perspectiva de la cognición docente. Analizar las decisiones que los docentes adoptan durante la enseñanza implica comprender los procesos de pensamiento que las sustentan. El interés de esta perspectiva considera los conocimientos, las creencias, las experiencias y las reflexiones que orientan su actuación frente a las diversas situaciones que se presentan en el contexto educativo, lo que quiere decir que va más allá de las acciones que el profesorado desarrolla en el aula. Esta idea encuentra respaldo en el planteamiento de Borg (2003), quien

precisó que la enseñanza constituye un proceso de interpretación continua, mediante el cual los docentes: Analizan las características de sus estudiantes, valoran las condiciones del entorno escolar y ajustan permanentemente sus decisiones pedagógicas de acuerdo con las necesidades que emergen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la atención a estudiantes con TEA, esta perspectiva permite analizar cómo los docentes interpretan las características y necesidades de sus estudiantes, revisan sus concepciones acerca del autismo y diseñan estrategias coherentes con sus fortalezas, intereses y formas de aprendizaje. Este proceso se sustenta en los aportes de Shulman (1987), quien planteó que las decisiones pedagógicas se apoyan en distintos tipos de conocimiento profesional orientados a comprender a los estudiantes, planificar la enseñanza y seleccionar estrategias acordes con los propósitos educativos. La reflexión permanente sobre la práctica favorece, además, la construcción progresiva de nuevos saberes profesionales, fortalecidos mediante la experiencia, el trabajo colaborativo y la interacción constante con las dinámicas propias del contexto educativo.

Modelo de razonamiento y acción pedagógica. El modelo de razonamiento y acción pedagógica permite comprender cómo los docentes convierten el conocimiento disciplinar en experiencias de aprendizaje significativas y ajustadas a las necesidades de sus estudiantes. Enseñar implica, desde esta perspectiva, un proceso permanente de análisis, interpretación y toma de decisiones que lleva al profesorado a: valorar las características del alumnado, adaptar los contenidos, seleccionar estrategias pertinentes, implementar apoyos y revisar continuamente los resultados obtenidos. Este proceso de transformación del conocimiento, al hacer accesibles los contenidos mediante formas de enseñanza acordes con los contextos y con quienes participan

en ellos, constituye un componente esencial del conocimiento profesional docente, tal como afirmó Shulman (1987).

La utilidad de este modelo adquiere especial relevancia en la atención educativa de estudiantes con TEA, en tanto que permite analizar cómo los docentes reorganizan la enseñanza para responder a la diversidad presente en el aula. Desde esta perspectiva, la transformación de los contenidos implica cuatro aspectos clave: La incorporación de múltiples formas de representación, el uso progresivo de apoyos, la selección de estrategias acordes con las características de los estudiantes y la evaluación continua orientada a valorar la comprensión y favorecer la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones.

Estos planteamientos adquieren mayor relevancia en el presente estudio, que retoma distintos referentes analíticos por constituir dimensiones que permiten interpretar cómo el profesorado adapta su práctica para favorecer la participación y el aprendizaje de estudiantes con TEA. Entre ellos destacan: El análisis y la secuenciación de tareas, la transformación multimodal del contenido, la instrucción explícita y el modelamiento, la graduación de apoyos, la evaluación formativa y la generalización del aprendizaje

Diseño Universal para el Aprendizaje. El DUA ofrece un marco que orienta la planificación de experiencias educativas accesibles para todos los estudiantes, reconociendo la diversidad de características, intereses, necesidades y formas de aprender presentes en el aula (CAST, 2024). Este planteamiento se centra en anticipar los obstáculos que pueden limitar el aprendizaje y reducir las barreras antes de que estas aparezcan durante el proceso educativo. Para ello propone múltiples formas de compromiso, de representación de la información y de acción y expresión, de modo que cada estudiante cuente con diferentes alternativas para involucrarse en las actividades, comprender los contenidos y demostrar lo aprendido.

La aplicación de estos principios adquiere especial relevancia en la atención educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista, ya que favorece la construcción de entornos de aprendizaje más flexibles y accesibles. El empleo de apoyos visuales, las estrategias orientadas al desarrollo de la autorregulación, la flexibilización de los procesos de evaluación y la incorporación de diversas formas de comunicación y participación constituyen ejemplos de cómo este marco puede responder a la heterogeneidad presente dentro del espectro. En coherencia con esta perspectiva, la presente investigación considera como referentes analíticos las dimensiones de compromiso, representación de la información y acción y expresión, por cuanto permiten interpretar de qué manera las decisiones pedagógicas favorecen el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. (La Tabla 2 presenta una síntesis de los principales elementos que integran este marco conceptual)

Tabla 2.

Estrategias pedagógicas implementadas

Categoría conceptual	Estrategia pedagógica	Referente teórico
Perspectiva de la cognición docente	Valoración pedagógica integral	Borg (2003); Shulman (1987); Petersson-Bloom y Holmqvist (2022)
	Identificación y revisión de creencias	Borg (2003); Florian y Black-Hawkins (2011)
	Planificación centrada en fortalezas e intereses	Borg (2003); CAST (2024); Petersson-Bloom y Holmqvist (2022)
	Registro reflexivo de estrategias Construcción colaborativa de conocimiento	Borg (2003); Shulman (1987) Borg (2003); Florian y Black-Hawkins (2011); Petersson-Bloom y Holmqvist (2022)
Modelo de razonamiento y	Análisis y secuenciación de tareas	Shulman (1987); Hume et al. (2021)
	Transformación multimodal del contenido	Shulman (1987); CAST (2024)
	Instrucción explícita y modelamiento	Shulman (1987); Hume et al. (2021)

Categoría conceptual	Estrategia pedagógica	Referente teórico
acción pedagógica	Fragmentación y graduación de apoyos	Shulman (1987); Hume et al. (2021)
	Evaluación formativa y ajuste continuo	Shulman (1987); CAST (2024)
	Generalización del aprendizaje	Shulman (1987); Hume et al. (2021)
	Actividad común con apoyos diferenciados	Florian y Black-Hawkins (2011)
	Aprendizaje cooperativo estructurado	Florian y Black-Hawkins (2011); Petersson-Bloom y Holmqvist (2022)
	Mediación entre pares	Florian y Black-Hawkins (2011); Hume et al. (2021)
	Cultura de aula basada en la diversidad	Florian y Black-Hawkins (2011); Petersson-Bloom y Holmqvist (2022)
	Altas expectativas con apoyos	Florian y Black-Hawkins (2011); CAST (2024)
	Enseñanza colaborativa	Florian y Black-Hawkins (2011); Petersson-Bloom y Holmqvist (2022)
	Articulación con la familia	Florian y Black-Hawkins (2011); Petersson-Bloom y Holmqvist (2022)
Pedagogía inclusiva	Anticipación y agendas visuales	CAST (2024); Hume et al. (2021)
	Elección y participación del estudiante	CAST (2024)
	Metas y criterios de logro explícitos	CAST (2024); Shulman (1987)
	Apoyos para la autorregulación	CAST (2024); Hume et al. (2021)
	Apoyos visuales	CAST (2024); Hume et al. (2021)
	Lenguaje claro y reducción de ambigüedad	CAST (2024); Petersson-Bloom y Holmqvist (2022)
	Activación de conocimientos previos	CAST (2024); Shulman (1987)
	Múltiples formas de respuesta	CAST (2024)
	Comunicación aumentativa y alternativa	CAST (2024); Hume et al. (2021)
	Organizadores para funciones ejecutivas	CAST (2024); Hume et al. (2021)
Diseño Universal para el Aprendizaje: compromiso	Flexibilización de la evaluación	CAST (2024); Florian y Black-Hawkins (2011)

Nota. Elaboración: fuente propia.

Criterios pedagógicos

La práctica docente implica tomar decisiones de manera permanente frente a situaciones que exigen valorar las características de los estudiantes, las condiciones del contexto y los propósitos que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Puesto que cada decisión se construye a partir de la interpretación que el docente realiza de la realidad educativa en la que desarrolla su práctica, enseñar supone un ejercicio continuo de análisis y reflexión que va más allá de la aplicación mecánica de procedimientos o lineamientos previamente establecidos. Estas decisiones responden a criterios pedagógicos que permiten al profesorado: seleccionar estrategias de mediación, organizar las actividades de aprendizaje, priorizar los contenidos curriculares, y definir las formas de evaluación más pertinentes para favorecer la participación y el aprendizaje.

En escenarios de educación inclusiva, las respuestas pedagógicas deben armonizar las características individuales de los estudiantes con los propósitos formativos que orientan el proceso educativo. Esta capacidad de análisis y adaptación adquiere allí una importancia particular. Las decisiones pedagógicas se redefinen continuamente conforme los docentes interpretan las necesidades de sus estudiantes y ajustan sus prácticas para responder a la diversidad presente en el aula, lo cual permite afirmar que no obedecen a modelos universales aplicables de manera uniforme.

Este proceso puede comprenderse a partir de los planteamientos de Tardif (2004) y Marcelo (2009), quienes sostuvieron que el conocimiento profesional docente se construye mediante la interacción de tres elementos importantes, a saber: la formación recibida, la experiencia acumulada y las condiciones sociales, culturales e institucionales propias de cada contexto educativo. El vínculo que explica cómo el conocimiento docente se transforma en estrategias de enseñanza y cómo ambos elementos convergen en la construcción de prácticas educativas orientadas a fortalecer la participación y el aprendizaje de los estudiantes desde una

perspectiva inclusiva son los criterios pedagógicos. Su análisis permite identificar los aspectos que los docentes consideran al interpretar las necesidades educativas de sus estudiantes, seleccionar determinadas estrategias y articular los conocimientos profesionales con las experiencias acumuladas y las condiciones del contexto escolar. Cabe señalar que el interés de esta categoría dentro de la investigación radica en comprender los fundamentos que sustentan las decisiones pedagógicas adoptadas por los docentes durante su práctica cotidiana.

Pertinencia curricular y propósito de aprendizaje. La pertinencia curricular y el propósito de aprendizaje se expresan en la selección de aprendizajes que resultan significativos y en la manera de hacerlos accesibles para todos los estudiantes. Este proceso implica analizar cuáles contenidos deben priorizarse en relación con los propósitos formativos del currículo y con las características, necesidades y posibilidades de participación del grupo. Las decisiones pedagógicas no se limitan a la selección de contenidos. También orientan el diseño de propuestas de enseñanza que favorezcan el acceso, la participación y el progreso de todos los estudiantes, manteniendo el sentido educativo dentro de la diversidad del contexto escolar.

Una educación verdaderamente inclusiva exige crear las condiciones necesarias para que participen activamente y logren aprendizajes relevantes durante su trayectoria escolar, por lo que no se agota en garantizar la presencia de los estudiantes dentro del aula (UNESCO, 2017). Las decisiones curriculares deben ampliar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, evitando reducir las expectativas o construir propuestas paralelas que limiten su participación. Esta orientación es compartida por Florian y Black-Hawkins (2011).

En este marco, flexibilizar la enseñanza diversificar las formas de alcanzarlos de acuerdo con las características del grupo, en lugar de renunciar a los propósitos educativos. Este proceso se comprende a partir del modelo de razonamiento y acción pedagógica propuesto por Shulman

(1987), quien planteó que la enseñanza requiere transformar el conocimiento disciplinar en experiencias de aprendizaje comprensibles y relevantes para los estudiantes.

Valoración pedagógica integral del estudiante. Las decisiones pedagógicas adquieren mayor pertinencia cuando no se sustentan únicamente en la información derivada de un diagnóstico o de su desempeño académico, sino también en un conocimiento amplio de las características de los estudiantes. Este conocimiento incluye sus capacidades, intereses, formas de aprendizaje, necesidades de apoyo y posibilidades de participación, aspectos que permiten al docente construir respuestas educativas ajustadas al contexto y orientar la enseñanza desde una perspectiva inclusiva.

En este punto, la valoración pedagógica integral del estudiante se entiende como un proceso permanente de análisis que proporciona elementos necesarios para planificar, ajustar y revisar las acciones desarrolladas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En Colombia, el Decreto 1421 de 2017 reconoce la valoración pedagógica como un proceso continuo orientado a identificar los apoyos y ajustes requeridos por los estudiantes con discapacidad. Este reconocimiento se articula con la perspectiva de Borg (2003), quien indicó que el conocimiento docente sobre los estudiantes se configura progresivamente mediante tres componentes, a saber: la experiencia profesional, la interacción cotidiana y la reflexión constante sobre la práctica.

Paralelamente, Shulman (1987) sostuvo que este conocimiento constituye un componente esencial para seleccionar estrategias, organizar la enseñanza y tomar decisiones fundamentadas. Estos referentes permiten comprender que conocer al estudiante es una condición indispensable para construir respuestas pedagógicas pertinentes, favorecer su participación y orientar los procesos de enseñanza desde una comprensión integral de sus características y necesidades.

Identificación y eliminación de barreras. Las decisiones pedagógicas orientadas a la identificación y eliminación de barreras se centran en reconocer aquellos factores del entorno educativo que obstaculizan el acceso al currículo, la interacción, la comunicación y la participación, en aras de transformarlos mediante acciones que amplíen las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Esta comprensión implica desplazar la atención desde una explicación centrada exclusivamente en el diagnóstico hacia el análisis de las condiciones que pueden favorecer o limitar el aprendizaje y la participación dentro del contexto escolar.

En la atención educativa de estudiantes con TEA, este criterio adquiere especial relevancia porque permite interpretar sus necesidades desde una visión más amplia, en la que el contexto también forma parte de la explicación y de la respuesta educativa. En el marco de esta investigación, en lugar de explicar esas dificultades únicamente a partir del diagnóstico o de las características individuales del estudiante, esta categoría permite analizar la manera en que los docentes interpretan las dificultades que enfrentan los estudiantes con TEA y valorar hasta qué punto sus decisiones pedagógicas buscan transformar las condiciones del contexto escolar.

Este enfoque se relaciona con los planteamientos de la UNESCO (2017), los cuales señalan que avanzar hacia una educación inclusiva implica reconocer dichas barreras y promover prácticas pedagógicas orientadas a reducirlas para garantizar la participación de todos los estudiantes. Lo anterior adquiere mayor relevancia desde la perspectiva de Ainscow (2020), quien sostuvo que las condiciones curriculares, comunicativas, actitudinales, organizativas y ambientales presentes en la institución educativa guardan una estrecha relación con las dificultades que enfrentan los estudiantes, razón por la cual no pueden atribuirse únicamente a sus características individuales.

Accesibilidad y flexibilidad de la enseñanza. La accesibilidad y flexibilidad de la enseñanza parten del reconocimiento de que los estudiantes difieren en la manera de aprender, comprender la información y expresar sus conocimientos, por lo que la planificación debe contemplar dicha variabilidad desde el inicio del proceso educativo. Uno de los principales criterios que orientan las decisiones pedagógicas en contextos educativos inclusivos es el acceso al currículo y la participación en igualdad de oportunidades.

CAST (2024), desde los principios del DUA, propone anticipar las barreras que pueden limitar el aprendizaje mediante la incorporación de múltiples formas de compromiso, representación de la información y acción y expresión, en aras de favorecer experiencias de enseñanza más accesibles para todos los estudiantes. Con el propósito de favorecer el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con TEA dentro del aula regular, esta categoría permite analizar los criterios que orientan la selección, organización y flexibilización de las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes.

Participación, pertenencia e interacción con pares. Cuando todos los estudiantes tienen oportunidades reales de participar en las experiencias académicas y sociales que se desarrollan cotidianamente en el aula, fortaleciendo también los vínculos con sus compañeros y sintiéndose parte activa de la comunidad escolar, la inclusión educativa adquiere sentido. La participación, el sentido de pertenencia y la interacción con los pares orientan las decisiones pedagógicas del docente hacia la creación de experiencias de aprendizaje compartidas, evitando prácticas que generen aislamiento o formas de participación diferenciadas exclusivamente por razón de una discapacidad.

Mientras que Florian y Spratt (2013) señalaron que la inclusión se materializa cuando los estudiantes participan en las actividades comunes, establecen relaciones significativas con sus

compañeros y son reconocidos como miembros activos del grupo, Florian y Black-Hawkins (2011) sostuvieron que la enseñanza debe ampliar las oportunidades ordinariamente disponibles para todos los estudiantes. Esta categoría permite analizar de qué manera las decisiones pedagógicas favorecen la interacción entre pares, fortalecen el sentido de pertenencia y promueven la participación de los estudiantes con TEA en las dinámicas habituales del aula.

Diferenciación sin estigmatización. Uno de los principales desafíos de la educación inclusiva es responder a las necesidades particulares de un estudiante sin generar experiencias de segregación. Las decisiones pedagógicas orientadas a ajustar actividades, recursos o formas de participación deben ampliar las oportunidades de aprendizaje sin convertir las diferencias individuales en un motivo de exclusión dentro del grupo.

Florian y Black-Hawkins (2011) sostuvieron que atender la diversidad implica enriquecer las experiencias de aprendizaje disponibles para todos y no elaborar propuestas paralelas para determinados estudiantes. Florian y Spratt (2013) coincidieron en lo anterior al advertir que las diferencias individuales deben abordarse mediante prácticas inclusivas que eviten etiquetar o marginar a quienes requieren apoyos específicos. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016) reforzó el planteamiento anterior al reconocer que los ajustes razonables no constituyen un mecanismo que justifique tratamientos diferenciados capaces de restringir la participación, sino un derecho orientado a garantizar la igualdad de oportunidades.

Es así como esta categoría permite analizar cómo las decisiones pedagógicas logran responder a las necesidades de los estudiantes con TEA sin afectar su participación, su pertenencia al grupo ni el acceso a experiencias compartidas de aprendizaje.

Agencia, voz y autonomía del estudiante. Esta categoría tiene como objetivo analizar de qué manera los docentes incorporan la voz del estudiante en la planificación de la enseñanza y

valorar si los apoyos implementados favorecen su participación, el ejercicio de su autonomía y una mayor implicación en los procesos de aprendizaje. Uno de los principios que orientan las decisiones pedagógicas en una educación inclusiva se centra en concebir al estudiante como un participante activo en su propio proceso educativo constituye.

Al trascender la visión del estudiante como un receptor pasivo de apoyos o adaptaciones, esta perspectiva reconoce su capacidad para: expresar preferencias, participar en la toma de decisiones relacionadas con las actividades de aprendizaje y utilizar diversas formas de comunicación acordes con sus características y posibilidades. Las Directrices del DUA señalan que ofrecer oportunidades de elección favorece el compromiso, fortalece la autorregulación y promueve el desarrollo progresivo de la autonomía (CAST, 2024). Esta postura encuentra respaldo en lo señalado por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016), al reconocer que las personas con discapacidad tienen derecho a intervenir activamente en las decisiones relacionadas con su educación.

Evaluación formativa y capacidad de respuesta. Esta categoría exige revisar continuamente las decisiones pedagógicas adoptadas durante el proceso educativo, a partir de la interacción con los estudiantes y del uso de esas evidencias para ajustar la enseñanza. Este proceso proporciona evidencias para comprender cómo aprende cada estudiante, identificar los apoyos que favorecen su participación y reconocer aquellos aspectos de la práctica docente que requieren ser fortalecidos, lo que quiere decir que no se limita a comprobar los resultados.

Lo anterior reafirma el planteamiento de Black y Wiliam (1998, 2009), quienes señalaron que la evaluación mejor el aprendizaje cuando la información obtenida se utiliza para retroalimentar tanto al estudiante como a la enseñanza. Sobre esta base, Shulman (1987) mencionó que la reflexión sobre los resultados obtenidos permite al docente cumplir tres

objetivos, a saber: reinterpretar su intervención, reajustar sus decisiones y construir respuestas educativas cada vez más acordes con las características y necesidades de sus estudiantes.

Proporcionalidad y gradualidad de los apoyos. En el marco de este ejercicio investigativo, esta categoría permite analizar los criterios que orientan a los docentes al dosificar los apoyos, valorar su pertinencia y promover una participación progresivamente más autónoma de los estudiantes con TEA, evitando tanto la ausencia de apoyos como una dependencia innecesaria de estos. Una de las decisiones pedagógicas más relevantes para favorecer el aprendizaje sin limitar el desarrollo progresivo de la autonomía del estudiante consiste en determinar el momento, la intensidad y la duración de los apoyos.

Este criterio implica que el docente valore de manera continua qué ayudas son necesarias para facilitar la participación y cuáles pueden retirarse gradualmente a medida que el estudiante fortalece sus capacidades y adquiere mayor independencia en las actividades escolares. Es precisamente en este punto donde las Directrices del DUA señalan que los apoyos deben orientarse al desarrollo de estrategias que permitan a los estudiantes asumir un papel cada vez más activo en su propio aprendizaje, ajustándose a las necesidades que emergen durante el proceso educativo (CAST, 2024).

Colaboración y coherencia entre actores. Esta categoría permite analizar cómo la articulación entre los distintos participantes contribuye a la coherencia de las decisiones pedagógicas y al desarrollo de respuestas educativas más consistentes e inclusivas. La construcción de respuestas educativas inclusivas requiere decisiones pedagógicas que trasciendan el trabajo individual del docente y se fortalezcan mediante la participación coordinada de los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo. La colaboración entre docentes, familias, profesionales de apoyo y directivos permite definir objetivos comunes,

Seleccionar estrategias de enseñanza coherentes y organizar los apoyos necesarios para responder a las características y necesidades de los estudiantes con TEA.

Florian y Spratt (2013) advirtieron que las prácticas inclusivas demandan nuevas formas de trabajo colaborativo en las que el conocimiento, la planificación y la responsabilidad sean compartidos entre quienes participan en la educación del estudiante. El Decreto 1421 de 2017 establece que el PIAR debe construirse de manera participativa, incorporando los aportes de los diferentes actores involucrados.

Viabilidad, sostenibilidad y ajuste al contexto. La eficacia de una estrategia pedagógica depende también de las condiciones que hacen posible su implementación y continuidad dentro del contexto escolar, y no únicamente de su solidez conceptual. Es por esta razón que las decisiones que toman los docentes requieren valorar diversos aspectos, como, por ejemplo: el tiempo disponible para la planificación, los recursos materiales, las características del grupo, el acompañamiento institucional y la posibilidad de integrar las acciones pedagógicas a las dinámicas habituales del aula sin perder su propósito formativo.

Este proceso también exige equilibrar la pertinencia de la estrategia para responder a las necesidades de los estudiantes con las condiciones reales que permiten su aplicación y permanencia en el tiempo. Esta perspectiva permite diferenciar las situaciones que pueden resolverse mediante ajustes en la práctica pedagógica de aquellas que demandan transformaciones organizativas e institucionales más amplias, al reconocer que la construcción de una educación inclusiva también depende de la capacidad del contexto para sostener las decisiones educativas adoptadas.

Reflexión ética, altas expectativas y no discriminación. Toda acción desarrollada por el docente se traduce en una forma de comprender las capacidades, las posibilidades de aprendizaje

y el lugar que ocupa cada estudiante dentro del proceso educativo, lo que quiere decir que ninguna decisión pedagógica es neutral. La reflexión ética implica revisar críticamente las razones que sustentan las decisiones adoptadas y valorar si estas favorecen el reconocimiento de las potencialidades de los estudiantes con TEA o si, por el contrario, reproducen estereotipos, bajas expectativas o prácticas que limitan su autonomía, identidad y participación.

Este criterio desplaza la idea de que el diagnóstico determina anticipadamente lo que un estudiante puede o no aprender y orienta la enseñanza hacia la observación de sus avances, fortalezas y necesidades reales como base para la toma de decisiones pedagógicas. Shulman (1987) complementó lo anterior al sostener que la práctica docente implica un proceso permanente de reflexión que conduce a nuevas comprensiones y a la revisión continua de la enseñanza, lo cual fortalece respuestas educativas basadas en el reconocimiento de las posibilidades de aprendizaje de todos los estudiantes y en el compromiso con una educación libre de prácticas discriminatorias. Los principales elementos que integran este criterio pedagógico se exponen en la Tabla 3.

Tabla 3.

criterios pedagógicos

Criterio pedagógico	Cómo se analiza desde la visión docente	Referentes teóricos
Pertinencia curricular y propósito de aprendizaje	Indaga qué pretende aprender el estudiante, cómo selecciona los objetivos, qué contenidos prioriza y en qué condiciones modifica las metas.	Shulman (1987): comprensión y transformación del contenido; Florian y Black-Hawkins (2011): ampliación de lo disponible para todos; UNESCO (2017): presencia, participación y logro. (UCSC People)
Valoración pedagógica integral del estudiante	Analiza qué información observa el docente, cómo identifica fortalezas y necesidades, qué peso otorga al	Shulman (1987): conocimiento de los estudiantes; Borg (2003): cognición contextualizada;

Criterio pedagógico	Cómo se analiza desde la visión docente	Referentes teóricos
	diagnóstico y cómo incorpora la voz del estudiante y de su familia.	Decreto 1421 de 2017: valoración pedagógica como fundamento del PIAR. (Cambridge University Press & Assessment)
Identificación y eliminación de barreras	Se pregunta cómo explica el docente las dificultades: como déficit personal, falta de motivación, conducta problemática o resultado de una interacción poco accesible.	Ainscow (2020): identificación de barreras; UNESCO (2017): inclusión y equidad; Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016): transformación de culturas, políticas y prácticas. (UNESCO)
Accesibilidad y flexibilidad de la enseñanza	Se analiza si el docente utiliza diversas representaciones, materiales, formas de participación y modalidades de respuesta; cómo decide cuáles ofrecer.	CAST (2024): múltiples medios de compromiso, representación y acción y expresión; Decreto 1421 de 2017: DUA y ajustes razonables. (UDL Guidelines)
Participación, pertenencia e interacción con pares	Se indaga si el estudiante trabaja con sus compañeros, recibe responsabilidades auténticas, interviene en actividades comunes y es reconocido como integrante del grupo.	Florian y Black-Hawkins (2011): ampliar las oportunidades ordinariamente disponibles; Florian y Spratt (2013): inclusión en la práctica; UNESCO (2017): presencia, participación y logro. (Bera Journals)
Diferenciación sin estigmatización	Se analiza cuándo el docente decide ofrecer una actividad diferente, qué justificación utiliza y si la diferencia amplía o restringe las oportunidades.	Florian y Black-Hawkins (2011); Florian y Spratt (2013): respuesta a las diferencias sin marginalización; Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016): ajustes razonables y no discriminación. (Taylor & Francis Online)
Agencia, voz y autonomía del estudiante	Indaga si el profesor consulta las preferencias del estudiante, le permite elegir, reconoce sus formas de comunicación y evalúa si los apoyos fomentan la autonomía.	CAST (2024): agencia del aprendiz, elección y autonomía; Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016): participación de las personas

Criterio pedagógico	Cómo se analiza desde la visión docente	Referentes teóricos
		con discapacidad como socias, no solo receptoras de educación.
Evaluación formativa y capacidad de respuesta	Analiza qué indicadores utiliza el docente para determinar si una estrategia funciona, qué registros realiza, cómo interpreta los cambios y cuándo decide mantener, retirar o modificar un apoyo.	Black y Wiliam (1998, 2009): evaluación formativa; Shulman (1987): evaluación, reflexión y nueva comprensión; Panadero et al. (2018): juicio evaluativo y autorregulación. (Evaluation and Assessment)
Proporcionalidad y gradualidad de los apoyos	Se indaga cómo decide el docente cuánta ayuda ofrecer, si distingue entre apoyo y sustitución y si contempla un retiro gradual. También se analiza la dependencia de acompañantes, docentes de apoyo o familiares.	DUA: apoyos graduados y desarrollo de estrategias; pedagogía inclusiva: responsabilidad compartida sin delegación permanente; evaluación formativa: ajuste basado en evidencias. (UDL Guidelines)
Colaboración y coherencia entre actores	Se examina quién propone las estrategias, cómo circula la información, si existen acuerdos sobre metas y apoyos y si las recomendaciones externas se traducen en acciones viables dentro del aula.	Florian y Spratt (2013): nuevas formas de trabajar con otros; Decreto 1421 de 2017: construcción participativa del PIAR; Observación general núm. 4: participación de estudiantes y familias. (revistas.uvigo.es)
Viabilidad, sostenibilidad y ajuste al contexto	Aplicar la estrategia durante el tiempo necesario, si cuenta con materiales, si puede integrarla a las rutinas y si depende de condiciones excepcionales. También se diferencia entre una dificultad pedagógica y una barrera institucional.	Borg (2003): decisiones docentes situadas; Barry, Holloway y McMahon (2020): recursos, tiempo y características de las intervenciones como condiciones de implementación; Decreto 1421 de 2017: provisión de apoyos y ajustes. (Cambridge University Press & Assessment)
Reflexión ética, altas expectativas	Se analiza si las decisiones se basan en las posibilidades observadas o en estereotipos; si el docente reconoce los	Shulman (1987): reflexión y nueva comprensión; pedagogía inclusiva: rechazo

Criterio pedagógico	Cómo se analiza desde la visión docente	Referentes teóricos
y no discriminación	efectos de sus expectativas; y si reflexiona sobre prácticas que podrían restringir la autonomía, la identidad o la pertenencia.	de supuestos deterministas sobre la capacidad; Ley 1618 de 2013: inclusión, ajustes razonables y eliminación de la discriminación. (UCSC People)

Nota. Elaboración: fuente propia.

Condiciones institucionales

Las condiciones institucionales influyen en el desarrollo de los procesos educativos dentro de una institución escolar. Estas condiciones comprenden factores organizacionales, estructurales, administrativos y culturales, entre los que se incluyen cinco aspectos clave, a saber la disponibilidad de recursos materiales, las oportunidades de formación continua para el profesorado, las orientaciones establecidas en los documentos institucionales, los espacios de trabajo colaborativo y la existencia de redes de apoyo pedagógico e interdisciplinario.

Cabe recordar que la educación inclusiva depende también del compromiso institucional para generar las condiciones que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, y no únicamente de las acciones individuales de los docentes. Avanzar hacia una educación inclusiva implica revisar las estructuras institucionales que pueden limitar la participación de los estudiantes y promover transformaciones que favorezcan el acceso, el aprendizaje y la permanencia dentro de la escuela.

El enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación propuesto por Booth y Ainscow (2011) sostiene que las dificultades que experimentan los estudiantes deben atribuirse también a las condiciones físicas, organizativas, curriculares y culturales presentes en los contextos educativos, y no exclusivamente a sus características individuales. En este punto, las prácticas desarrolladas en el aula se encuentran estrechamente relacionadas con el respaldo que ofrecen las políticas, los recursos y las dinámicas organizacionales de la institución.

Comprender el contexto institucional en el que se desarrollan las respuestas pedagógicas dirigidas a estudiantes con TEA constituye relevancia de esta categoría. En análisis de estas condiciones permite identificar el alcance que pueden tener las decisiones pedagógicas de los docentes, considerando cuatro factores importantes, a saber: la disponibilidad de recursos, el acompañamiento institucional, los procesos de formación y las oportunidades de trabajo colaborativo. De esta manera, la investigación reconoce que la implementación de prácticas inclusivas responde a la interacción entre las decisiones que toman los docentes en el aula y las condiciones institucionales que favorecen o limitan su desarrollo.

Cultura y liderazgo inclusivos. La cultura y el liderazgo inclusivos hacen referencia al conjunto de valores, creencias, principios y prácticas que orientan la forma en que una institución educativa comprende y responde a la diversidad presente en su comunidad. Desde la perspectiva de Booth y Ainscow (2015), la inclusión no depende exclusivamente de las acciones individuales de los docentes, sino de la construcción de una cultura escolar que reconozca las diferencias como una característica natural de los contextos educativos y promueva la participación de todos los estudiantes. Ainscow (2020) señala que las escuelas con mayores avances en inclusión suelen caracterizarse por liderazgos que favorecen el trabajo colaborativo, la reflexión sobre las prácticas educativas y la construcción de expectativas positivas frente al aprendizaje de los estudiantes. Para la presente investigación, esta categoría resulta relevante porque permite comprender de qué manera las concepciones institucionales y las dinámicas de liderazgo favorecen o limitan el desarrollo de estrategias pedagógicas dirigidas a estudiantes con trastorno del espectro autista, así como el compromiso colectivo de la comunidad educativa con los procesos de inclusión.

Política y planeación institucional. Esta categoría permite analizar el nivel de incorporación de la inclusión educativa en los procesos institucionales y comprender cómo dichas orientaciones influyen en las prácticas dirigidas a estudiantes con TEA. La inclusión requiere trascender las acciones aisladas para convertirse en un componente estructural de la organización escolar, reflejado en instrumentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los planes de mejoramiento y las propuestas curriculares (Booth y Ainscow, 2015). Los lineamientos, procesos de gestión y documentos orientadores permiten incorporar los principios de la educación inclusiva en el funcionamiento cotidiano de la institución educativa. La existencia de políticas institucionales claras favorece la continuidad de las acciones inclusivas y contribuye a que las decisiones pedagógicas se articulen con los objetivos y principios de la institución.

Formación y acompañamiento docente. Entre las condiciones institucionales fundamentales para el fortalecimiento de las prácticas inclusivas y la atención educativa de estudiantes con TEA destacan la formación y el acompañamiento docente. Florian y Black-Hawkins (2011) señalaron que el desarrollo profesional comprende procesos continuos de reflexión, asesoría y construcción de conocimiento a partir de situaciones reales del contexto escolar, lo que quiere decir que no se limita a la participación en cursos o capacitaciones aisladas. Ainscow (2020) señala que la consolidación de prácticas inclusivas requiere espacios que permitan a los docentes analizar sus experiencias, compartir dificultades y construir respuestas pedagógicas frente a la diversidad presente en las aulas. En consecuencia, esta categoría permite analizar las oportunidades de formación, asesoría y apoyo institucional disponibles para los docentes, así como la influencia que estas tienen en la implementación de estrategias pedagógicas dirigidas a estudiantes con TEA.

Apoyos humanos y colaboración profesional. Hacen referencia al conjunto de relaciones de trabajo, coordinación y corresponsabilidad que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa para favorecer la atención de la diversidad y fortalecer los procesos de inclusión. los estudiantes con trastorno del espectro autista no dependen exclusivamente del docente de aula, sino que requiere la participación articulada de orientadores escolares, docentes de apoyo, directivos y otros profesionales que contribuyan a la identificación de necesidades, la planificación de estrategias y el seguimiento de los procesos educativos (Booth & Ainscow, 2015). Florian (2015) señala que las prácticas inclusivas se fortalecen cuando los docentes cuentan con espacios de colaboración que les permiten compartir conocimientos. En este sentido, esta categoría permite analizar la disponibilidad de apoyos humanos, las dinámicas de trabajo colaborativo y la manera en que dichas interacciones contribuyen al desarrollo de estrategias pedagógicas dirigidas a estudiantes con TEA, evitando que la responsabilidad de la inclusión recaiga únicamente sobre un actor educativo.

Recursos y accesibilidad. Esta categoría permite analizar las condiciones institucionales que facilitan o dificultan la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y el acceso efectivo de los estudiantes a las oportunidades de aprendizaje. Los recursos y la accesibilidad hacen referencia al conjunto de condiciones materiales, tecnológicas y organizativas que favorecen la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes dentro del entorno escolar. Desde el modelo social de la discapacidad, las dificultades no se atribuyen exclusivamente a las características individuales de los estudiantes, sino también a las barreras presentes en el contexto educativo. En este sentido, la disponibilidad de materiales didácticos, apoyos comunicativos, recursos tecnológicos y espacios accesibles contribuye a reducir obstáculos que

pueden limitar la participación de los estudiantes con trastorno del espectro autista (Booth & Ainscow, 2015).

Organización del trabajo docente. La organización del trabajo docente comprende las condiciones institucionales relacionadas con la distribución del tiempo, las responsabilidades y los espacios destinados a la planificación, el seguimiento y la reflexión pedagógica autores como (Florian & Black-Hawkins, 2011; Ainscow, 2020) señalan que el desarrollo de prácticas inclusivas requiere que los docentes dispongan de oportunidades para diseñar estrategias, elaborar apoyos, coordinar acciones con otros profesionales y evaluar continuamente los procesos de aprendizaje de sus estudiantes En este sentido, la organización del trabajo no solo influye en la gestión de las tareas cotidianas, sino también en la capacidad de los docentes para responder de manera oportuna a la diversidad presente en el aula. Esta categoría permite analizar las condiciones institucionales que favorecen o dificultan la planificación, el acompañamiento y la implementación de estrategias pedagógicas dirigidas a estudiantes con trastorno del espectro autista.

DUA, PIAR y ajustes razonables. La articulación entre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y los ajustes razonables constituye una condición fundamental para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Mientras el DUA promueve la planificación anticipada de múltiples formas de participación, representación y expresión para responder a la diversidad presente en el aula, el PIAR y los ajustes razonables permiten atender necesidades particulares que requieren apoyos específicos para garantizar el aprendizaje y la participación de determinados estudiantes (CAST, 2024). Esta categoría permite analizar cómo los docentes incorporan estos lineamientos en su práctica pedagógica y de qué manera contribuyen a ampliar las oportunidades de aprendizaje y

participación de los estudiantes con TEA. También es importante subrayar que la inclusión implica la articulación de estrategias generales e individuales dentro de los procesos de enseñanza y evaluación, y no se limita a modificaciones.

Relación familia-escuela e intersectorial. La colaboración entre familia y escuela favorece la toma de decisiones compartidas, la continuidad de los apoyos y una comprensión más integral del estudiante. Esta idea encuentra respaldo en el planteamiento de Booth y Ainscow (2015), quienes mencionaron que la atención educativa de los estudiantes con TEA requiere reconocer que el conocimiento sobre sus características, necesidades y fortalezas se construye a partir del intercambio de saberes entre los diferentes contextos en los que participan.

La relación familia-escuela e intersectorial se refiere a los procesos de comunicación, coordinación y trabajo conjunto que se establecen entre la institución educativa, las familias y otros actores involucrados en el desarrollo de los estudiantes, como profesionales de la salud y entidades de apoyo. Asimismo, la articulación con otros sectores contribuye a complementar la información disponible y fortalecer las estrategias implementadas en el ámbito educativo. Esta categoría permite analizar las dinámicas de comunicación y coordinación que respaldan los procesos de inclusión y participación de los estudiantes con TEA.

Convivencia y prevención de la discriminación. La convivencia y la prevención de la discriminación comprenden el conjunto de acciones, valores y prácticas institucionales orientadas a promover el respeto por la diversidad, la participación y la construcción de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa. Si se traslada al ámbito inclusivo, resulta necesario generar condiciones que favorezcan su reconocimiento, participación y sentido de pertenencia dentro de la vida escolar, pues no basta con garantizar la presencia física de los estudiantes en el aula (Booth y Ainscow, 2015).

Ainscow (2020) señaló que las culturas escolares inclusivas se fortalecen cuando todos los estudiantes tienen oportunidades reales de ser escuchados, valorados y reconocidos como miembros activos de la comunidad educativa. En el caso de los estudiantes con TEA, esto implica desarrollar estrategias que promuevan la comprensión de las diferencias individuales, la interacción respetuosa y la participación en las actividades académicas y sociales.

Seguimiento, evaluación y continuidad de las trayectorias. El seguimiento, la evaluación y la continuidad de las trayectorias educativas permiten monitorear el progreso de los estudiantes, valorar la pertinencia de los apoyos implementados y garantizar la permanencia de las acciones educativas a lo largo del tiempo. Esta categoría comprende los procesos institucionales orientados a desarrollar dichas acciones.

Booth y Ainscow (2015) reforzaron lo anterior al plantear, desde una perspectiva inclusiva, que la evaluación implica revisar de manera continua las condiciones que favorecen o dificultan la participación y el aprendizaje de los estudiantes, y no se limita a medir resultados académicos. Asimismo, Ainscow (2020) señala que las instituciones educativas deben desarrollar mecanismos que permitan ajustar las estrategias implementadas y asegurar la continuidad de los apoyos entre grados, ciclos y niveles educativos. En este sentido, esta categoría permite analizar cómo la institución realiza el seguimiento de los procesos de inclusión, evalúa la efectividad de las acciones desarrolladas y garantiza la continuidad de las trayectorias educativas de los estudiantes con trastorno del espectro autista, favoreciendo su permanencia y progresión dentro del sistema escolar (en la tabla 4 se presenta una síntesis de la información).

Tabla 4.*Condiciones institucionales*

Dimensiones	Conceptualización	Referentes
Cultura y liderazgo inclusivos	Liderazgo compartido y valores inclusivos	Booth y Ainscow (2015); Ainscow (2020); Florian y Black-Hawkins (2011)
Política y planeación institucional	Inclusión en PEI, PMI y currículo	Booth y Ainscow (2015); Ainscow (2020); Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016)
Formación y acompañamiento docente	Capacitación situada y reflexión	Florian y Black-Hawkins (2011); Barry et al. (2020); Ainscow (2020)
Apoyos humanos y colaboración profesional	Coordinación entre docentes y especialistas	Booth y Ainscow (2015); Florian (2015); Ainscow (2020); Barry et al. (2020)
Recursos y accesibilidad	Provisión de materiales y espacios accesibles	Booth y Ainscow (2015); Barry et al. (2020); modelo social de la discapacidad
Organización del trabajo docente	Distribución de tiempo y responsabilidades	Ainscow (2020); Barry et al. (2020); Florian y Black-Hawkins (2011)
DUA, PIAR y ajustes razonables	Articulación con planeación de aula	CAST; Florian y Black-Hawkins (2011); Booth y Ainscow (2015)
Relación familia–escuela e intersectorial	Comunicación y coordinación con familias	Booth y Ainscow (2015); Ainscow (2020); Florian (2015)
Convivencia y prevención de discriminación	Estrategias de sensibilización y participación	Booth y Ainscow (2015); Ainscow (2020); Kapp et al. (2013)
Seguimiento, evaluación y continuidad de las trayectorias	Evaluación institucional participativa	Booth y Ainscow (2015); Ainscow (2020); Barry et al. (2020)

Nota: fuente elaboración propia.

Marco conceptual

El presente apartado delimita los principales conceptos que sustentan esta investigación y establece el marco conceptual desde el cual se analizarán las estrategias pedagógicas dirigidas a estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en educación primaria. Para ello, se desarrollan conceptos como el trastorno del espectro autista, las estrategias pedagógicas inclusivas, la educación inclusiva, el conocimiento y concepciones docentes, criterios pedagógicos y condiciones institucionales entendidos como categorías estrechamente relacionadas entre sí. Su análisis permite comprender cómo estos elementos interactúan en la práctica educativa y ofrecen una base conceptual para interpretar las dinámicas que se desarrollan en el contexto escolar.

Trastorno del Espectro Autista (TEA)

El trastorno del espectro autista (TEA) se reconoce como una condición del neurodesarrollo caracterizada por diferencias persistentes en la comunicación e interacción social, así como por patrones restringidos o repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (American Psychiatric Association [APA], 2022; Hirota & King, 2023). Estas características pueden manifestarse de formas diversas y con distintos niveles de intensidad, razón por la cual su comprensión no debe limitarse a la identificación de rasgos diagnósticos generales, sino considerar las particularidades que presenta cada persona y las necesidades de apoyo que pueden surgir en diferentes contextos.

La incorporación del término *espectro* resulta especialmente relevante para comprender esta diversidad. No hace referencia a una condición homogénea ni a una secuencia lineal en la que todas las personas presentan las mismas características en mayor o menor grado. Por el

contrario, permite reconocer una amplia variabilidad en las formas de comunicación, interacción, comportamiento, procesamiento de la información, intereses, capacidades y necesidades de apoyo. En consecuencia, compartir un diagnóstico de TEA no significa presentar un mismo perfil de funcionamiento ni requerir idénticas respuestas educativas (APA, 2022; Hirota & King, 2023).

La comprensión contemporánea del autismo es resultado de transformaciones progresivas en su conceptualización. Los aportes de Wing (1996) contribuyeron al reconocimiento de la diversidad de manifestaciones dentro del espectro, mientras que trabajos como los de Shah y Frith (1993) y Happé y Frith (2006) permitieron ampliar la discusión sobre determinadas formas de procesamiento cognitivo asociadas al autismo. Estos planteamientos contribuyeron a superar concepciones excesivamente homogéneas y favorecieron una comprensión en la que las características pueden combinarse y expresarse de manera diferente en cada persona.

Esta evolución también permite comprender con mayor cautela el incremento registrado en la prevalencia del TEA. Dicho aumento no puede interpretarse exclusivamente como un crecimiento de la condición en la población, debido a que intervienen factores como las modificaciones en los criterios diagnósticos, el mejoramiento de los procesos de identificación y una mayor conciencia social y profesional sobre el autismo (Hirota & King, 2023). Estos cambios han ampliado las posibilidades de reconocimiento de perfiles que anteriormente podían no ser identificados o ser interpretados desde otras categorías.

A esta discusión se incorpora el paradigma de la neurodiversidad, desde el cual las diferencias neurológicas forman parte de la variabilidad humana. Pellicano y den Houting (2022) plantean la necesidad de avanzar desde perspectivas exclusivamente centradas en el déficit hacia

comprensiones que reconozcan también capacidades, experiencias y formas diversas de relacionarse con el entorno. Esta perspectiva no implica desconocer las dificultades o necesidades de apoyo que pueden experimentar algunas personas autistas, sino evitar que estas constituyan el único referente desde el cual sean comprendidas.

En el ámbito educativo, esta heterogeneidad adquiere especial relevancia porque las características asociadas al TEA pueden relacionarse de manera diferente con las experiencias de aprendizaje y participación. Las diferencias en comunicación e interacción, la necesidad de mayor predictibilidad en determinadas situaciones, los intereses particulares o las distintas maneras de procesar la información pueden generar necesidades educativas diferentes según el estudiante y las características del contexto. Por esta razón, el diagnóstico constituye un referente para comprender determinadas características, pero no permite establecer por sí mismo una respuesta pedagógica uniforme.

Desde esta perspectiva, las necesidades de apoyo deben comprenderse en relación con la interacción entre las características particulares del estudiante y las condiciones del entorno educativo. Esto implica desplazar la atención desde la pregunta por las limitaciones atribuidas exclusivamente al estudiante hacia el análisis de las barreras y oportunidades que pueden encontrarse en las actividades, formas de comunicación, recursos, organización del aula y posibilidades de participación. Tal comprensión resulta coherente con una perspectiva inclusiva en la que la respuesta educativa se construye considerando tanto las particularidades individuales como las condiciones en las que ocurre el aprendizaje.

Por ello, reconocer la diversidad dentro del espectro tiene implicaciones directas para la práctica pedagógica. La selección de apoyos visuales, la estructuración de rutinas, la adaptación

de actividades, la flexibilización de tiempos o formas de evaluación y otras estrategias no deberían derivarse automáticamente del diagnóstico de TEA. Su pertinencia depende de las características, fortalezas, intereses, formas de comunicación, necesidades de apoyo y barreras identificadas en cada situación educativa. En este sentido, una misma estrategia puede resultar pertinente para un estudiante y requerir modificaciones o no ser necesaria para otro.

Para esta investigación, el TEA se comprende, por tanto, desde una perspectiva que articula los referentes del neurodesarrollo con el reconocimiento de la heterogeneidad y la neurodiversidad. Esta delimitación conceptual permite analizar las concepciones expresadas por los docentes sin reducirlas exclusivamente al conocimiento de características diagnósticas. Interesa también comprender de qué manera reconocen las particularidades de los estudiantes, cómo interpretan sus necesidades educativas y cómo este conocimiento se relaciona con las decisiones pedagógicas que reportan adoptar.

Conocimiento docente sobre el Trastorno del Espectro Autista

El conocimiento docente constituye una dimensión fundamental para comprender las decisiones que se desarrollan en los procesos de enseñanza. No se limita al dominio de información teórica o disciplinar, sino que integra saberes contruidos a partir de la formación, la experiencia profesional, la interacción con los estudiantes y la reflexión sobre las situaciones que emergen en la práctica. Desde esta perspectiva, conocer no implica únicamente disponer de información, sino utilizarla para interpretar situaciones educativas y orientar las respuestas pedagógicas que se consideran pertinentes.

Shulman (1987) plantea que el conocimiento profesional del docente integra diferentes tipos de saberes necesarios para transformar los contenidos y responder a las características de quienes

aprenden. Esta perspectiva permite comprender que la actuación pedagógica no deriva exclusivamente del conocimiento de una condición o de una estrategia determinada, sino de la capacidad del profesorado para relacionar aquello que conoce con las particularidades de los estudiantes y con las situaciones concretas que se presentan durante la enseñanza.

Esta comprensión se amplía con los planteamientos de Tardif (2004), quien reconoce el carácter plural de los saberes docentes. Desde esta perspectiva, el conocimiento profesional se configura mediante la articulación de saberes provenientes de la formación, de los referentes curriculares y de la experiencia desarrollada durante el ejercicio profesional. La experiencia adquiere especial relevancia porque permite al docente construir conocimientos vinculados con las situaciones que enfrenta cotidianamente, interpretar las respuestas de los estudiantes y modificar progresivamente sus formas de actuación.

En relación con lo anterior, Borg (2003) señala que las concepciones, conocimientos y experiencias del profesorado intervienen en la manera en que interpreta las situaciones educativas y desarrolla sus prácticas. Las decisiones docentes, por tanto, no pueden entenderse como la aplicación automática de conocimientos previamente adquiridos, ya que se encuentran mediadas por las interpretaciones que los profesores construyen a partir de su trayectoria profesional y de las experiencias desarrolladas dentro del aula.

En el caso particular del TEA, el conocimiento docente comprende diferentes dimensiones. Una primera dimensión corresponde al conocimiento de las características generales asociadas a la condición, entre ellas las diferencias relacionadas con la comunicación e interacción social y los patrones restringidos o repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Sin embargo, debido a la heterogeneidad propia del espectro, este conocimiento general constituye únicamente

un punto de referencia y no permite anticipar por sí mismo las características particulares ni las necesidades educativas de cada estudiante.

Una segunda dimensión corresponde al conocimiento situado del estudiante. Esta supone reconocer sus formas de comunicación, intereses, fortalezas, necesidades de apoyo, maneras de participar y respuestas frente a diferentes situaciones de enseñanza. En este sentido, el conocimiento sobre el TEA y el conocimiento del estudiante no son equivalentes. El primero proporciona referentes generales sobre la condición, mientras que el segundo se construye en la interacción con una persona concreta y permite interpretar cómo determinadas características adquieren significado dentro de una situación educativa específica.

Esta distinción resulta particularmente importante para la práctica pedagógica. El diagnóstico puede ofrecer información relevante, pero la toma de decisiones requiere considerar cómo aprende y participa cada estudiante. Por ello, la experiencia de trabajar directamente con estudiantes con TEA puede constituirse en una fuente de aprendizaje profesional, en la medida en que permite al docente contrastar sus conocimientos previos con las situaciones encontradas en la práctica, reconocer respuestas diferentes y construir nuevos criterios para orientar su actuación.

Sin embargo, reconocer el valor de la experiencia no significa asumir que esta sustituye la formación profesional. La experiencia puede favorecer la construcción de saberes situados, pero también requiere procesos de reflexión y actualización que permitan revisar las interpretaciones construidas durante la práctica. En este sentido, la articulación entre formación, experiencia y reflexión resulta relevante para evitar que las decisiones pedagógicas se sustenten únicamente en

intuiciones, generalizaciones o experiencias anteriores que podrían no corresponder con las particularidades de otro estudiante.

Desde una perspectiva inclusiva, el conocimiento docente sobre el TEA adquiere sentido cuando contribuye a reconocer tanto las necesidades como las posibilidades de aprendizaje y participación. Esto supone superar una comprensión centrada exclusivamente en las dificultades y considerar también fortalezas, intereses, formas de comunicación y condiciones del entorno que pueden favorecer o restringir la participación. Así, conocer al estudiante implica analizar la interacción entre sus características y las oportunidades educativas que se generan dentro del aula.

En esta investigación, el conocimiento docente sobre el TEA se entiende, por tanto, como un saber profesional construido mediante la articulación entre conocimientos conceptuales, formación, experiencia pedagógica y conocimiento situado de los estudiantes. Su análisis no busca determinar si los participantes poseen un nivel suficiente o insuficiente de conocimiento mediante una medición estandarizada, sino comprender cómo conceptualizan el TEA, qué características y necesidades educativas reconocen y qué saberes utilizan para explicar las decisiones pedagógicas que reportan desarrollar.

Esta delimitación permite establecer una relación directa entre conocimiento y práctica sin asumir una correspondencia automática entre ambos. Un determinado conocimiento no conduce necesariamente a una única estrategia, debido a que las decisiones también dependen de las características del estudiante, de la interpretación que realiza el docente, de los criterios pedagógicos utilizados y de las condiciones institucionales en las que se desarrolla la enseñanza. En consecuencia, el conocimiento docente constituye una de las dimensiones que intervienen en

la configuración de las estrategias pedagógicas, pero debe analizarse de manera articulada con las demás categorías de la investigación.

Estrategias Pedagógicas Inclusivas

Las estrategias pedagógicas comprenden las acciones, mediaciones, recursos y decisiones que el docente incorpora al proceso de enseñanza con el propósito de generar oportunidades de aprendizaje y participación para los estudiantes. Desde una perspectiva inclusiva, estas estrategias no se reducen a técnicas aplicadas de manera uniforme, sino que requieren ser seleccionadas y ajustadas considerando las características de los estudiantes, las situaciones educativas que se presentan y las condiciones del contexto en el que se desarrolla la enseñanza.

Florian y Black-Hawkins (2011) plantean que la pedagogía inclusiva supone ampliar las oportunidades de aprendizaje disponibles para todos, evitando que las diferencias individuales conduzcan necesariamente a experiencias educativas separadas. Desde esta perspectiva, la respuesta pedagógica no parte de establecer una enseñanza completamente diferente para determinados estudiantes, sino de diversificar las posibilidades de acceso, participación y aprendizaje dentro de una experiencia educativa compartida. Esto implica reconocer la diversidad como una condición propia del aula y no como una excepción frente a la cual el docente debe responder únicamente mediante acciones individuales.

Esta comprensión resulta particularmente relevante en la atención educativa de estudiantes con TEA debido a la heterogeneidad del espectro. Las diferencias en comunicación, interacción, intereses, formas de procesamiento de la información y necesidades de apoyo hacen difícil establecer una correspondencia automática entre diagnóstico y estrategia. En

consecuencia, una estrategia pedagógica adquiere pertinencia no simplemente porque haya sido recomendada para estudiantes con TEA, sino por la relación que establece con las características particulares del estudiante, las barreras identificadas y los propósitos educativos que orientan su utilización.

La literatura sobre intervención educativa en autismo ha identificado diferentes prácticas y apoyos utilizados en contextos escolares. Wong et al. (2015) y Steinbrenner et al. (2020) sistematizaron prácticas basadas en evidencia dirigidas a niños, adolescentes y jóvenes autistas, mientras que Hume et al. (2021) actualizaron la evidencia disponible sobre diferentes intervenciones. Estos trabajos permiten reconocer que existen múltiples posibilidades de apoyo; sin embargo, para los propósitos de esta investigación no constituyen un repertorio que deba ser aplicado de manera uniforme. Su incorporación al análisis responde a la necesidad de disponer de referentes para comprender las estrategias reportadas por los docentes y las razones que acompañan su selección y adaptación.

Apoyos visuales y comunicativos

Los apoyos visuales constituyen recursos que presentan información mediante imágenes, símbolos, palabras escritas, secuencias, agendas u otras representaciones visuales que pueden complementar la comunicación oral y facilitar la comprensión de actividades, instrucciones y situaciones educativas. Su utilización puede contribuir a hacer más explícita y predecible la información disponible para el estudiante, especialmente cuando las demandas comunicativas del contexto requieren ser presentadas mediante diferentes formas de representación.

En el contexto escolar, estos apoyos pueden utilizarse para anticipar actividades, representar secuencias, organizar tareas, comunicar instrucciones o facilitar la comprensión de lo

que se espera durante una determinada situación. Su valor pedagógico no reside únicamente en el recurso utilizado, sino en la función que cumple dentro del proceso de enseñanza. Por esta razón, una imagen, pictograma, agenda o secuencia visual no constituye por sí misma una respuesta inclusiva; su pertinencia depende de que responda a una necesidad identificada y contribuya efectivamente al acceso o participación del estudiante.

Esta consideración resulta importante frente a la heterogeneidad del TEA. No todos los estudiantes requieren los mismos apoyos visuales ni responden de igual manera a ellos. Por tanto, su selección debe considerar las formas particulares de comunicación, comprensión y participación del estudiante, evitando convertirlos en recursos asociados automáticamente al diagnóstico.

Organización, estructuración y anticipación

La organización del ambiente y de las actividades constituye otra dimensión de las estrategias pedagógicas dirigidas a facilitar el acceso a las experiencias educativas. La estructuración puede expresarse mediante rutinas, secuencias de actividades, organización de espacios, anticipación de cambios, distribución de tiempos e instrucciones organizadas de manera progresiva. Estas acciones buscan ofrecer referentes que permitan al estudiante comprender qué actividad se desarrollará, qué se espera de él y cómo se organiza la experiencia de aprendizaje.

La estructuración no debe entenderse como una organización rígida e invariable. Su finalidad pedagógica se encuentra precisamente en proporcionar referentes comprensibles y, al mismo tiempo, permitir ajustes cuando las necesidades del estudiante o las circunstancias de la actividad lo requieren. En este sentido, organización y flexibilidad no constituyen principios

opuestos: una actividad puede encontrarse claramente estructurada y, a la vez, admitir modificaciones en sus tiempos, recursos, nivel de acompañamiento o forma de participación. }

Intereses y motivación del estudiante

Los intereses del estudiante también pueden constituirse en referentes para la mediación pedagógica. Reconocer actividades, temas o recursos que generan interés permite al docente explorar formas de favorecer la implicación en determinadas experiencias de aprendizaje. Sin embargo, incorporar los intereses no significa limitar la enseñanza exclusivamente a aquello que el estudiante prefiere, sino utilizarlos estratégicamente cuando pueden facilitar su vinculación con actividades, contenidos o interacciones educativas.

Esta dimensión adquiere relevancia en una comprensión pedagógica del TEA que reconoce al estudiante no únicamente desde sus dificultades, sino también desde sus fortalezas, preferencias y posibilidades de participación. Considerar estos elementos amplía la información disponible para tomar decisiones y permite construir respuestas menos centradas en el déficit.

Mediación pedagógica y adaptación de la enseñanza

La mediación pedagógica comprende las acciones mediante las cuales el docente acompaña al estudiante en su relación con las actividades, contenidos, recursos y demás participantes del proceso educativo. Puede incluir la explicación de instrucciones, ejemplificación, acompañamiento individual o grupal, descomposición de actividades en pasos, utilización de diferentes recursos y modificación de las formas de presentar una tarea.

Desde una perspectiva inclusiva, adaptar la enseñanza no significa necesariamente reducir los propósitos educativos ni sustituir sistemáticamente las actividades comunes por tareas diferentes. Supone analizar qué elementos de la propuesta pueden modificarse para ampliar las

posibilidades de acceso y participación. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aporta a esta comprensión al proponer múltiples formas de implicación, representación y acción y expresión, reconociendo desde la planificación la variabilidad existente entre los estudiantes (CAST, 2024).

Las adaptaciones pueden relacionarse con materiales, instrucciones, tiempos, nivel de apoyo, complejidad de las actividades o formas mediante las cuales el estudiante demuestra lo aprendido. Su selección requiere considerar tanto el propósito educativo como las características y respuestas del estudiante. De esta manera, la flexibilización adquiere sentido cuando mantiene oportunidades significativas de aprendizaje sin exigir que todos los estudiantes accedan a ellas exactamente de la misma forma.

Criterios pedagógicos para la toma de decisiones

Los criterios pedagógicos pueden comprenderse como los referentes, valoraciones y razones que orientan las decisiones adoptadas por el docente durante los procesos de enseñanza. Estos criterios intervienen en la interpretación de las situaciones educativas, la identificación de necesidades, la selección de estrategias, la definición de apoyos y la valoración de los resultados obtenidos. En consecuencia, la toma de decisiones pedagógicas no constituye un momento aislado, sino un proceso que acompaña la planificación, el desarrollo y el seguimiento de la enseñanza.

En esta investigación, los criterios pedagógicos adquieren especial relevancia debido a la heterogeneidad propia del TEA. Como se señaló anteriormente, compartir un mismo diagnóstico no supone presentar idénticas características ni requerir los mismos apoyos. Por ello, el diagnóstico puede proporcionar un marco general de comprensión, pero no constituye por sí solo

un criterio suficiente para seleccionar una estrategia. La decisión pedagógica requiere interpretar las particularidades del estudiante y relacionarlas con las demandas de la actividad, los propósitos educativos y las condiciones del contexto.

Desde esta perspectiva, la toma de decisiones puede entenderse como un ejercicio situado y reflexivo. Shulman (1987) permite comprender que la actuación docente implica transformar el conocimiento en formas de enseñanza pertinentes para determinados estudiantes y situaciones. A su vez, Florian y Spratt (2013) sitúan la actuación del profesorado dentro de una pedagogía inclusiva que reconoce la diversidad y demanda decisiones orientadas a ampliar las oportunidades de aprendizaje. Estos planteamientos permiten comprender que seleccionar una estrategia no consiste únicamente en elegir un recurso disponible, sino en valorar su pertinencia frente a una situación educativa concreta.

Educación inclusiva

La educación inclusiva constituye el referente transversal desde el cual se comprenden las demás categorías de esta investigación. Su alcance no se limita a garantizar el acceso de estudiantes con determinadas características o diagnósticos a las instituciones educativas, sino que implica generar condiciones para que todos puedan participar y aprender dentro de experiencias educativas que reconozcan la diversidad. En este sentido, la inclusión supone revisar tanto las respuestas pedagógicas como las condiciones institucionales que pueden favorecer o restringir las oportunidades educativas.

La UNESCO (2020) plantea que la inclusión y la equidad constituyen principios fundamentales para garantizar el derecho a la educación y advierte que los procesos de exclusión

pueden presentarse de distintas formas dentro de los sistemas educativos. Desde esta perspectiva, no resulta suficiente que el estudiante se encuentre matriculado o físicamente presente en el aula; es necesario analizar las oportunidades que dispone para participar, acceder a las actividades y avanzar en sus procesos de aprendizaje.

Esta comprensión resulta especialmente relevante para la atención educativa de estudiantes con TEA. La heterogeneidad que caracteriza al espectro implica reconocer diferentes formas de comunicación, interacción, participación y aprendizaje. En consecuencia, una educación inclusiva no busca que el estudiante se adapte de manera uniforme a una única forma de enseñanza, sino que plantea la necesidad de revisar las condiciones pedagógicas y contextuales que pueden generar barreras y de construir respuestas que amplíen sus posibilidades educativas.

Condiciones institucionales

Las condiciones institucionales constituyen el conjunto de recursos, apoyos, orientaciones, procesos formativos y formas de organización que configuran el contexto en el cual los docentes desarrollan su práctica pedagógica. Su análisis resulta relevante porque las respuestas educativas dirigidas a estudiantes con TEA no dependen exclusivamente de los conocimientos o decisiones individuales del profesorado, sino que se desarrollan dentro de una institución que puede proporcionar oportunidades, recursos y mecanismos de acompañamiento para favorecer la inclusión.

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa no puede comprenderse únicamente como una responsabilidad del docente de aula. Booth y Ainscow (2015) plantean que el desarrollo de prácticas inclusivas se encuentra relacionado con las culturas, políticas y prácticas que

configuran la vida escolar. Esto supone reconocer que las posibilidades de participación y aprendizaje también se encuentran vinculadas con la manera en que la institución organiza sus recursos, establece orientaciones, promueve procesos de formación y genera espacios de colaboración entre los diferentes actores educativos.

En el contexto colombiano, Marulanda y Collazos Aldana (2024) analizaron conjuntamente las prácticas pedagógicas, los conocimientos docentes y las condiciones pedagógico-administrativas vinculadas con la educación inclusiva. Sus hallazgos permiten reconocer que las prácticas del profesorado se desarrollan en interacción con factores institucionales y que persisten desafíos relacionados con las condiciones necesarias para responder a la diversidad. Para esta investigación, esta relación resulta relevante porque permite analizar las estrategias pedagógicas sin atribuir su configuración únicamente a las capacidades individuales de los docentes.

PIAR y ajustes razonables

En el contexto colombiano, el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) constituye una herramienta relevante para la planificación de apoyos y ajustes dirigidos a estudiantes con discapacidad. En el marco de esta investigación, su importancia conceptual radica en que permite relacionar la identificación de barreras y características individuales con decisiones educativas concretas orientadas a favorecer el aprendizaje y la participación.

Los ajustes razonables no deben comprenderse como una disminución automática de las exigencias educativas ni como la elaboración de un currículo completamente separado. Su finalidad consiste en realizar las modificaciones necesarias y pertinentes para evitar que determinadas condiciones se conviertan en obstáculos para el acceso, participación o

aprendizaje. El PIAR adquiere sentido cuando se articula con la práctica cotidiana y no permanece únicamente como un requerimiento documental. Por ello, su análisis dentro de las condiciones institucionales permite examinar la relación entre las orientaciones formalizadas por la institución y las decisiones que los docentes manifiestan desarrollar durante la enseñanza.

Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aporta un referente para planificar experiencias educativas considerando desde el inicio la variabilidad existente entre los estudiantes. CAST (2024) plantea principios relacionados con múltiples formas de implicación, representación y acción y expresión, orientados a ampliar las posibilidades de acceso y participación. Dentro de esta investigación resulta importante diferenciar el DUA de los ajustes individualizados.

El primero favorece una planificación que anticipa la diversidad del grupo y ofrece distintas posibilidades de participación desde el diseño de la enseñanza; los ajustes razonables responden a barreras particulares que requieren modificaciones específicas para garantizar la participación de determinado estudiante. Ambos pueden relacionarse, pero no son conceptos equivalentes. Esta distinción permite analizar si las respuestas pedagógicas se configuran únicamente después de identificar una dificultad individual o si también existen procesos de planificación que consideran previamente la diversidad del aula.

Formación y actualización docente

La formación constituye una de las condiciones institucionales relacionadas con la atención educativa de estudiantes con TEA. El conocimiento necesario para responder a la diversidad no se construye únicamente durante la formación inicial, sino que requiere

oportunidades de actualización y reflexión vinculadas con las situaciones que emergen en los contextos escolares.

En este sentido, la formación continua puede contribuir a ampliar la comprensión del TEA, analizar barreras para el aprendizaje y la participación, conocer alternativas de apoyo y fortalecer los criterios utilizados para tomar decisiones pedagógicas. Sin embargo, la formación no debería limitarse a la transmisión de información general sobre características diagnósticas o a la presentación de repertorios de estrategias. Para que adquiera sentido pedagógico, requiere relacionarse con las necesidades que los docentes encuentran en su práctica y con las características del contexto institucional.

La formación situada adquiere relevancia porque permite vincular los conocimientos conceptuales con situaciones educativas concretas. Esto favorece espacios en los que el profesorado puede analizar experiencias, revisar decisiones, compartir recursos y construir respuestas de manera colaborativa. Por tanto, la formación se comprende en este estudio como una condición que puede fortalecer los conocimientos y procesos de decisión del profesorado, sin asumir que la realización de capacitaciones garantiza por sí misma el desarrollo de prácticas inclusivas.

Capítulo III: Marco y Diseño Metodológico

Paradigma, enfoque y tipo de estudio

Paradigma interpretativo

La presente investigación se inscribe en el paradigma interpretativo-constructivista y asume una perspectiva sociocultural y situada de las prácticas pedagógicas. Esta elección responde al interés por comprender las estrategias pedagógicas reportadas por los docentes para la atención educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA), atendiendo a los significados que construyen a partir de su experiencia y de las condiciones en las que desarrollan su labor. Bajo este posicionamiento, la realidad educativa se comprende a partir de las interpretaciones e interacciones de quienes participan en ella, por lo que las prácticas pedagógicas no se analizan como acciones independientes del entorno en el que ocurren. El interés investigativo se dirige, entonces, a comprender cómo los docentes interpretan las situaciones que enfrentan, qué sentido atribuyen a sus decisiones pedagógicas y cómo explican las respuestas educativas que desarrollan frente a las necesidades de sus estudiantes.

De acuerdo con Schwandt (2014) y Vasilachis (2006), el paradigma interpretativo resulta pertinente para el estudio de fenómenos sociales complejos cuando el interés se orienta a comprender los significados contruidos por los participantes, en lugar de establecer relaciones causales entre variables. Este posicionamiento permite analizar las estrategias pedagógicas desde la experiencia de quienes las desarrollan, atendiendo al conocimiento profesional docente y a las condiciones institucionales que, según los participantes, favorecen o limitan su implementación. De este modo, las prácticas pedagógicas se comprenden como construcciones situadas que adquieren sentido dentro de la realidad educativa en la que se desarrollan.

Enfoque cualitativo

La presente investigación se elabora desde un enfoque cualitativo, resultante de una búsqueda al comprender cómo los docentes forjan y reportan las estrategias pedagógicas dirigidas a estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) y también de qué manera las condiciones institucionales influyen en dichas decisiones. Esta elección metodológica atiende al reconocimiento de que las prácticas pedagógicas son fenómenos complejos que no pueden atribuirse únicamente a partir de indicadores cuantificables, pues se configuran en la interacción entre los conocimientos, las experiencias, las creencias de los docentes y las condiciones particulares en las que desarrollan su labor. En consecuencia, comprender estas prácticas exige aproximarse a ellas desde la perspectiva de quienes las viven y las construyen en su quehacer diario.

Más allá de cuantificar la frecuencia de determinadas prácticas o establecer relaciones entre variables, la presente investigación se orienta a interpretar los significados que los profesores asignan a su experiencia, las razones que sustentan sus actuaciones y los procesos mediante los cuales construyen respuestas educativas en el contexto escolar. Por medio de esta perspectiva, Denzin y Lincoln (2018) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que el enfoque cualitativo permite aproximarse a la realidad educativa de acuerdo con las experiencias y significados contruidos por los participantes, ayudando a una comprensión contextualizada de los fenómenos estudiados y de las dinámicas que orientan la atención educativa de los estudiantes con TEA.

En el campo de la educación inclusiva, al respecto, en varios trabajos Florian, (2014) y Slee (2011) señalan que el análisis de las prácticas pedagógicas solicita aproximaciones cualitativas capaces de captar la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en

escenarios reales, particularmente cuando se busca comprender cómo los docentes responden a la diversidad presente en el aula.

Tipo de estudio: descriptivo con alcance analítico–interpretativo

La presente investigación asume un alcance descriptivo, dado que permite identificar, clasificar y caracterizar las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes para la atención de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA), atendiendo a las características de dichas estrategias y a las formas en que son desarrolladas en el contexto escolar, los criterios que orientan su aplicación y su vinculación con el conocimiento profesional del docente. Dicho grado de alcance permite organizar y describir de modo sistemático las prácticas pedagógicas desarrolladas en el contexto escolar, lo que aporta una comprensión detallada de las acciones que los profesores implementan para favorecer el aprendizaje y la implicación de los estudiantes con TEA.

Sin embargo, Bisquerra (2009) y Sandín (2003) señalan que el estudio trasciende la descripción de las estrategias identificadas al incorporar un componente analítico e interpretativo que permite examinarlas a la luz de los principios de la educación inclusiva y de las condiciones institucionales que influyen en su implementación. Este abordaje resulta especialmente pertinente en el ámbito educativo, donde el análisis de las prácticas docentes requiere no solo describirlas estrategias desarrolladas, sino también comprender cómo se configuran, qué criterios sustentan las decisiones pedagógicas y de qué manera adquieren características particulares dentro de un contexto institucional específico.

En consistencia con los objetivos de la investigación, el elemento interpretativo también se expresa en el contraste de las estrategias pedagógicas identificadas con la literatura especializada y con la normatividad vigente en materia de educación inclusiva. Este ejercicio

permite situar los hallazgos en un marco de análisis más amplio, también permite identificar puntos de convergencia y particularidades del contexto estudiado, además de comprender la conexión entre la experiencia docente, las estrategias pedagógicas y las condiciones institucionales que intervienen en la atención educativa de los estudiantes con TEA. Por ende, el alcance de la investigación no se limita a describir las prácticas observadas, sino que, a su vez busca representar a partir de la realidad institucional en la que se desarrollan y desde los referentes conceptuales que sustentan el estudio.

Diseño metodológico: estudio de caso instrumental único de carácter descriptivo-interpretativo

La investigación se desarrolló mediante un estudio de caso instrumental único de carácter descriptivo-interpretativo. La elección de este diseño respondió al interés de comprender en profundidad un fenómeno educativo delimitado, atendiendo a las particularidades del entorno en el que adquiere sentido, sin pretender establecer comparaciones entre instituciones ni realizar generalizaciones estadísticas. Stake (1995) señala que el estudio de caso instrumental resulta pertinente cuando el caso permite aproximarse a un problema de mayor alcance y ampliar su comprensión a partir del análisis situado de una realidad particular.

Esta investigación se encuentra constituida por las estrategias pedagógicas reportadas por los docentes de básica primaria del Colegio Naval de Tumaco para la atención educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA). Su caracterización contempla el conocimiento que posee el profesorado sobre esta condición, los criterios que sustentan sus decisiones pedagógicas y las condiciones institucionales que, desde la perspectiva de los participantes, favorecen o limitan el desarrollo de dichas estrategias. El Colegio Naval de Tumaco constituye el contexto institucional en el que se desarrolla el fenómeno estudiado,

mientras que el caso se delimita a las estrategias pedagógicas reportadas por los docentes de básica primaria para la atención educativa de estudiantes con TEA.

La unidad de análisis corresponde a las estrategias pedagógicas reportadas por los docentes de básica primaria para la atención educativa de estudiantes con TEA. Los docentes constituyeron los informantes principales, debido a que sus relatos permitieron aproximarse a las estrategias que señalan utilizar, los conocimientos desde los cuales interpretan las necesidades educativas de estos estudiantes y los criterios que consideran al tomar decisiones pedagógicas. La participación del equipo directivo aportó una perspectiva complementaria sobre las orientaciones, los apoyos y las condiciones institucionales relacionadas con el fenómeno estudiado. El caso quedó delimitado al nivel de básica primaria del Colegio Naval de Tumaco durante el periodo de estudio 2026-I.

El carácter descriptivo permitió identificar, organizar y caracterizar las estrategias reportadas por los participantes, mientras que el componente interpretativo se orientó a comprender los significados y razonamientos expresados por los docentes acerca de sus decisiones pedagógicas y de las circunstancias institucionales en las que estas se sitúan. Esta combinación permitió aproximarse al fenómeno desde la experiencia de sus actores y conservar su vinculación con la realidad educativa particular en la que fue estudiado. Dado que la investigación no incluyó observación sistemática de aula, la caracterización se refiere a estrategias reportadas mediante las fuentes de información empleadas, sin asumir que todas fueron verificadas directamente durante su ejecución.

Fases de la investigación

Por medio de cuatro fases interrelacionadas, este trabajo se concibió como un proceso continuo de aproximación, comprensión e interpretación del fenómeno estudiado. Esta organización respondió a la necesidad de desarrollar el estudio de manera progresiva, avanzando desde la delimitación del caso y la planificación metodológica hasta la recolección, el análisis y la interpretación de la información. Cada una de las fases cumplió una función específica dentro del proceso investigativo y su desarrollo es un recorrido articulado en el que los hallazgos obtenidos durante cada momento orientaron las decisiones metodológicas posteriores y enriquecieron progresivamente la comprensión del caso que permite entenderla, además, como una secuencia rígida de actividades.

Este planteamiento respalda una organización metodológica que articula la flexibilidad propia del estudio de caso con procedimientos sistemáticos para la recolección y el análisis de la información. Stake (1995) concibe este diseño como una aproximación flexible, orientada a comprender el caso en profundidad y atendiendo a las particularidades que adquiere dentro de su contexto. Simons (2011) enfatiza la importancia de considerar los significados construidos por los participantes, mientras que Yin (2018) destaca la necesidad de mantener procedimientos sistemáticos que aporten rigor al desarrollo de la investigación.

En coherencia con estos referentes, las fases desarrolladas en la presente investigación permitieron mantener una relación permanente entre los objetivos del estudio, las técnicas de recolección de información y el proceso de análisis. Esta articulación favoreció una comprensión progresiva del fenómeno investigado y aseguró que cada decisión metodológica estuviera sustentada en los hallazgos obtenidos durante el desarrollo del estudio. A partir de esta

organización se estructuraron las cuatro fases que orientaron el proceso investigativo y permitieron dar respuesta, de manera coherente e integrada, a los objetivos planteados.

Fase 1. Delimitación y construcción del caso

La fase inicial estuvo orientada a elaborar el marco conceptual y metodológico que dio sustento al desarrollo de la investigación. En esta etapa se precisó el problema de investigación, se afianzaron los objetivos y se llevó a cabo una comprobación crítica de la literatura científica, de la normativa vigente y de los referentes teóricos relacionados con la educación inclusiva, el trastorno del espectro autista y las estrategias pedagógicas dirigidas a esta población.

Este procedimiento permitió precisar los vacíos de conocimiento y delimitar el alcance del estudio en el contexto educativo colombiano. El Colegio Naval de Tumaco fue definido como el escenario institucional en el que se desarrolló la investigación, mientras que el caso se delimitó a las estrategias pedagógicas reportadas por los docentes de básica primaria para la atención educativa de estudiantes con TEA, analizadas en relación con el conocimiento docente, los criterios pedagógicos y las condiciones institucionales vinculadas con su desarrollo. La selección de este escenario respondió a su condición de establecimiento oficial de régimen especial y a la escasa evidencia disponible sobre esta problemática en contextos educativos con características semejantes.

Fase 2. Diseño y validación de instrumentos

La segunda fase estuvo orientada a establecer las decisiones metodológicas necesarias para abordar el caso y organizar el proceso de recolección de información. En este momento se precisó el diseño del estudio, se definieron la población y los participantes, se establecieron los criterios de inclusión y exclusión y se seleccionaron las técnicas e instrumentos en

correspondencia con los objetivos y las categorías de análisis. También se llevó a cabo el proceso de construcción y validación de los instrumentos, con el propósito de asegurar su pertinencia y coherencia con la información requerida para el desarrollo de la investigación. Estos elementos permitieron consolidar la ruta metodológica que posteriormente orientó el trabajo de campo.

La segunda fase comprendió el diseño y la validación de los instrumentos de recolección de información, elaborados en correspondencia con los objetivos, las categorías y las subcategorías definidas para el estudio. Se empleó la entrevista semiestructurada como técnica de recolección, para la cual se diseñaron dos guías: una dirigida a los docentes de básica primaria y otra destinada a los integrantes del equipo directivo. De manera complementaria, se elaboró una lista de chequeo de autorreporte para los docentes, orientada a identificar las estrategias pedagógicas que señalaban utilizar y la frecuencia declarada de su empleo. Este instrumento no tuvo carácter observacional fue utilizado como un auto reporte para registrar las prácticas y frecuencia desarrolladas en el aula.

Población y muestra

Con respecto a la población de la presente investigación estuvo conformada por los docentes de básica primaria del Colegio Naval de Tumaco en cuya institución se desarrolló el estudio. Para la atención de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) la selección de este grupo respondió al propósito de analizar las estrategias pedagógicas reportadas y las condiciones institucionales que intervienen en su desarrollo. Los docentes ocupan un lugar central dentro de este proceso, ya que son quienes interpretan las necesidades de los estudiantes, toman decisiones sobre la enseñanza y, además, concretan en el aula las orientaciones relacionadas con la educación inclusiva. También se incorporó la perspectiva del equipo

directivo al considerar que las decisiones institucionales también inciden en la organización de los apoyos y que establecen, de alguna manera, condiciones que hacen posible la implementación de dichas estrategias.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional en lo que respecta al enfoque cualitativo y el diseño de estudio de caso instrumental. A quienes, por su trayectoria y funciones dentro de la institución, podían aportar información relevante para comprender el fenómeno investigado, siguiendo a Flick, (2015); Hernández-Sampieri y Mendoza, (2018) este procedimiento permitió incorporarlos como parte del trabajo realizado. De acuerdo con los anteriores criterios, la muestra quedó integrada por trece participantes divididos de la siguiente manera: once docentes de básica primaria, la rectora y el coordinador académico y de convivencia.

Los docentes participantes tenían edades comprendidas entre los 26 y los 65 años ($M = 34.45$, $DE = 11.02$); tres eran hombres y ocho mujeres. En cuanto a su formación académica, dos contaban con título de maestría, tres cursaban estudios de posgrado y los seis restantes poseían formación profesional de pregrado. Además, los docentes participantes presentaban una experiencia profesional comprendida entre los 2 y los 25 años ($M = 7.18$, $DE = 6.29$). En cuanto al tiempo que han estado en el plantel Colegio Naval de Tumaco, este oscilaba entre los 2 y los 15 años ($M = 5.09$, $DE = 3.83$). Así, esta diversidad académica y profesional enriqueció el estudio al incorporar experiencias construidas desde diferentes trayectorias laborales, niveles de formación y, también, formas de aproximarse a la educación inclusiva.

Durante el trabajo, un aspecto relevante de la muestra que se evidenció es que nueve de los once docentes habían acompañado directamente procesos educativos de estudiantes con diagnóstico de TEA dentro de la institución, sin embargo, también participaron dos docentes que

no habían tenido esta experiencia. Para conocer cómo se configuran las concepciones, expectativas y decisiones pedagógicas en un mismo contexto institucional, su inclusión respondió al interés de conocer estos factores, incluso cuando la experiencia directa con estudiantes autistas es diferente. Con respecto a la participación de la rectora y del coordinador académico y de convivencia, aportó una mirada complementaria sobre los procesos de gestión institucional. Sus aportes permitieron analizar aspectos relacionados con las políticas de inclusión, así como la organización de los apoyos, los procesos de acompañamiento docente y, además, las decisiones administrativas que inciden en la atención educativa de los estudiantes con TEA y, de esta manera, enriquecer la interpretación del caso desde una perspectiva institucional.

La presencia de dos estudiantes con diagnóstico de trastorno del espectro autista en básica primaria constituye el escenario que da origen al problema investigado y explica la necesidad de comprender cómo los docentes construyen e implementan respuestas pedagógicas frente a las demandas que plantea la educación inclusiva. Aunque el contexto de la investigación corresponde a la institución, estos no hicieron parte de la muestra ni participaron en la recolección de información. Su presencia constituye el escenario que da origen al problema investigado y explica la necesidad de comprender cómo los docentes construyen e implementan respuestas pedagógicas frente a las demandas que plantea la educación inclusiva, es decir, el estudio trata de identificar las estrategias docentes y no necesariamente lo relacionado con los estudiantes.

La suficiencia de los participantes se sustentó en criterios de pertinencia, diversidad y riqueza informativa, principios que orientan la selección de informantes en la investigación cualitativa. En este trabajo, el interés no estuvo dirigido a alcanzar representatividad estadística,

sino a incorporar actores cuyas experiencias, responsabilidades y conocimientos permitieran ofrecer una visión amplia del fenómeno investigado. La selección de los participantes permitió obtener información suficiente y pertinente para comprender el fenómeno estudiado desde diferentes niveles de la dinámica institucional. En coherencia con la lógica del estudio de caso, la fortaleza de la investigación radicó en la profundidad y riqueza analítica de la información recopilada, más que en el número de participantes, lo que permitió disponer de información suficiente para responder a los objetivos de la investigación (Simons, 2011; Flick, 2015).

Criterios de inclusión

Ser docente de básica primaria del Colegio Naval de Tumaco o desempeñar funciones directivas relacionadas con la gestión educativa. Tener experiencia en procesos de enseñanza o gestión institucional dentro de la institución. Aceptar participar voluntariamente en la investigación mediante la firma del consentimiento informado. En el caso de los docentes, tener o no experiencia directa con estudiantes con TEA, siempre que su labor se desarrollara en básica primaria.

Criterios de exclusión

Personal administrativo sin funciones pedagógicas y/o de gestión educativa relacionadas con el objeto de estudio. Personas que no aceptarán participar voluntariamente en la investigación. Participantes que no diligencien el consentimiento informado correspondiente.

Técnicas e instrumentos

Se empleó la entrevista semiestructurada como técnica de recolección, para la cual se diseñaron dos guías: una dirigida a los docentes de básica primaria y otra destinada a los integrantes del equipo directivo. De manera complementaria, se elaboró una lista de chequeo de

autorreporte para los docentes, orientada a identificar las estrategias pedagógicas que señalaban utilizar y la frecuencia declarada de su empleo. Este instrumento no tuvo carácter observacional ni fue utilizado para registrar directamente las prácticas desarrolladas en el aula.

La construcción de los instrumentos partió de las dimensiones analíticas de la investigación: conocimiento docente sobre el TEA, estrategias pedagógicas, criterios que sustentan las decisiones pedagógicas y condiciones institucionales relacionadas con su desarrollo. Las preguntas de las guías de entrevista y los indicadores de la lista de chequeo fueron formuladas atendiendo a estas dimensiones y a la información requerida para responder a los objetivos del estudio.

Una vez estructurados, los instrumentos fueron sometidos a juicio de tres expertos con experiencia en investigación educativa, educación inclusiva y metodología cualitativa. La valoración se centró en la pertinencia y suficiencia de los contenidos, la claridad de las preguntas e indicadores y su correspondencia con los objetivos y categorías de la investigación. Las observaciones formuladas por los expertos fueron revisadas e incorporadas antes de iniciar la recolección de información, dando lugar a las versiones definitivas de los instrumentos

Fase 3. Recolección de la información

La recolección de la información se desarrolló durante el 2026-I, una vez obtenidos los consentimientos informados y acordadas las condiciones de participación. La aplicación se realizó de manera individual, con el propósito de que cada participante pudiera expresar sus experiencias y apreciaciones sin la intervención de otros integrantes de la institución. En total participaron once docentes de básica primaria y dos integrantes del equipo directivo del Colegio Naval de Tumaco.

En un primer momento se realizaron las entrevistas semiestructuradas de manera individual. Con los docentes, las preguntas estuvieron orientadas a conocer su comprensión sobre el trastorno del espectro autista, las estrategias pedagógicas que manifestaban utilizar, los criterios considerados al tomar decisiones frente a las necesidades educativas de los estudiantes y su apreciación sobre las condiciones institucionales relacionadas con estas prácticas. Las entrevistas dirigidas al equipo directivo permitieron recoger información sobre los procesos institucionales vinculados con la educación inclusiva, los apoyos disponibles y el acompañamiento brindado al profesorado. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de cuarenta y cinco minutos y fue realizada de manera presencial.

Posteriormente, los once docentes diligenciaron de manera individual una lista de chequeo de autorreporte. A diferencia de un instrumento de observación directa, esta lista recogió información proporcionada por los propios participantes acerca del uso de determinadas estrategias pedagógicas y la frecuencia con la que manifestaban emplearlas en su práctica. Para cada estrategia, los docentes indicaron su utilización de acuerdo con las opciones establecidas en el instrumento y señalaron la frecuencia correspondiente. Su aplicación tuvo una duración aproximada de quince minutos y se realizó de manera posterior a la aplicación del instrumento. Por esta razón, los datos obtenidos mediante la lista de chequeo se asumieron como información declarada por los participantes y no como evidencia derivada de la observación directa de las prácticas de aula.

La recolección mediante ambas fuentes permitió obtener información complementaria sobre el fenómeno estudiado. Las entrevistas aportaron relatos y explicaciones acerca de las experiencias, conocimientos y decisiones pedagógicas de los participantes, mientras que la lista de chequeo proporcionó datos estructurados sobre el uso y la frecuencia declarada de

determinadas estrategias. Esta información fue organizada posteriormente para su análisis y contraste con la revisión documental.

Fase 4. Organización, análisis e interpretación *de la información*

La cuarta fase comprendió la organización, el análisis y la interpretación de la información obtenida durante el trabajo de campo. En este momento se preparó el corpus proveniente de las entrevistas semiestructuradas, la lista de chequeo y la revisión documental, para posteriormente desarrollar el análisis de contenido y contrastar la información aportada por las distintas fuentes. El proceso se organizó en dos momentos complementarios: el procedimiento de análisis y la triangulación e interpretación de los hallazgos.

Procedimiento de análisis

El análisis comenzó con la preparación y organización del material recopilado. Las entrevistas fueron transcritas y revisadas mediante lecturas sucesivas, mientras que las respuestas de la lista de chequeo se consolidaron de acuerdo con el uso y la frecuencia declarados por los docentes. La información procedente de la revisión documental también fue organizada para establecer su correspondencia con las categorías del estudio. Una vez conformado el corpus, se desarrolló el análisis de contenido mediante la identificación de unidades de significado, su codificación y posterior agrupación en categorías y subcategorías.

La organización del material cualitativo se apoyó en ATLAS.ti, versión 26, herramienta utilizada para gestionar las transcripciones, asignar códigos, recuperar segmentos de información y establecer relaciones entre los contenidos analizados. Este procedimiento permitió examinar regularidades, diferencias y elementos relevantes en torno al conocimiento docente sobre el TEA, las estrategias pedagógicas reportadas, los criterios que sustentan las decisiones pedagógicas y las condiciones institucionales relacionadas con su desarrollo.

Triangulación e interpretación

Una vez analizada la información de cada fuente, se realizó la triangulación entre las entrevistas semiestructuradas, la lista de chequeo y la revisión documental. El contraste permitió reconocer coincidencias, diferencias y elementos complementarios entre lo expresado por los participantes, la frecuencia de uso de las estrategias declarada por los docentes y la información consignada en los documentos institucionales. La interpretación no se limitó a establecer correspondencias entre las fuentes; también buscó comprender los significados atribuidos por los participantes a sus experiencias y decisiones pedagógicas, atendiendo a las condiciones en las que estas se desarrollan. De esta manera, los hallazgos fueron interpretados a partir de la relación entre las categorías de análisis y la evidencia procedente de las distintas fuentes, evitando sustentar las conclusiones exclusivamente en los discursos obtenidos mediante las entrevistas.

Consideraciones éticas y bioéticas

El desarrollo de la presente investigación se sustentó en principios éticos orientados a garantizar el respeto por la dignidad, la autonomía y los derechos de las personas que aceptaron participar en el estudio. En correspondencia con estos principios, antes de iniciar el trabajo de campo se informó a cada participante sobre los objetivos de la investigación, el alcance de su participación, el tratamiento que recibiría la información suministrada y el uso exclusivamente académico de los resultados. Una vez conocida esta información, los docentes y directivos manifestaron de manera libre y voluntaria su decisión de participar mediante la firma del consentimiento informado (véase Apéndice 4), conservando en todo momento la posibilidad de retirarse del estudio sin que ello implicara consecuencia alguna.

El tratamiento de la información se realizó bajo estrictos criterios de confidencialidad y protección de la identidad de los participantes. Cabe aclarar que este estudio no contempló la

recolección de información biomédica, genética, fisiológica o clínica, ni la utilización de instrumentos destinados a evaluar variables relacionadas con el estado de salud de los participantes. Ya que el interés investigativo se centró exclusivamente en el análisis de las prácticas pedagógicas, la toma de las decisiones por parte de los docentes y las condiciones institucionales vinculadas con la educación inclusiva de estudiantes con trastorno del espectro autista. Esta delimitación es coherente con el enfoque cualitativo adoptado y con la naturaleza educativa del estudio.

En este sentido, los testimonios fueron codificados y se omitió cualquier dato que pudiera permitir su identificación personal o profesional, teniendo en cuenta que la investigación se desarrolló en un contexto institucional claramente delimitado. De igual manera, la información adquirida fue utilizada únicamente para fines científicos y académicos, atendiendo los principios establecidos en la Ley 1581 de 2012 y en el Decreto 1377 de 2013, vinculados con la protección de datos personales, el manejo responsable de la información y el respeto por la privacidad de los titulares.

Desde la perspectiva normativa, la investigación se desarrolló en concordancia con la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, la cual establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación con seres humanos en Colombia. En consonancia con lo dispuesto en esta normativa, no contempló intervenciones o procedimientos que implicaran riesgos derivados de la modificación intencionada de variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los participantes. Los datos analizados se limitaron a las experiencias, conocimientos y prácticas pedagógicas expresadas por docentes y directivos mediante entrevistas y una lista de chequeo, sin incidir en su integridad física, emocional o laboral.

En general, las determinaciones éticas asumidas durante todas las fases de la investigación buscaron preservar los derechos de los participantes y fortalecer la credibilidad del proceso investigativo. Más allá del cumplimiento de las disposiciones legales, la investigación se elaboró bajo un compromiso permanente con el respeto, la responsabilidad, la transparencia y la integridad académica, entendiendo que la producción de conocimiento solo adquiere sentido cuando reconoce y salvaguarda el bienestar de las personas y de las comunidades que hacen posible el ejercicio investigativo.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

El acopio de la información se implementó con el propósito de obtener evidencias que permitieran analizar las estrategias pedagógicas hechas por los docentes para la atención de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA), así como las condiciones institucionales que inciden en dichas prácticas.

Para responder a este propósito se recurrió a la entrevista semiestructurada, la lista de chequeo y la revisión documental, técnicas que ofrecieron información complementaria sobre el fenómeno investigado. Cada una de ellas aportó evidencias desde un nivel distinto de análisis: las entrevistas permitieron conocer las concepciones y experiencias de docentes y directivos; la lista de chequeo evidencio el registro sistemático de las estrategias pedagógicas contempladas en la investigación; y la recolección documental proporcionó información sobre los lineamientos institucionales y normativos que orientan la atención educativa de los estudiantes con TEA.

De acuerdo con los objetivos del estudio, se benefició el uso de técnicas propias de la investigación cualitativa, ya que estas favorecen el acercamiento a las experiencias, conocimientos, decisiones y significados que los participantes elaboran en el ejercicio de su labor

docente. Según Denzin y Lincoln (2018); Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). La integración de estas fuentes hizo posible contrastar la información obtenida y fortalecer el análisis del caso desde distintas perspectivas, aportando mayor solidez y consistencia a la interpretación de los hallazgos Entrevista semiestructurada

Con la finalidad de responder a los objetivos de la investigación, se elaboraron dos guías de entrevista semiestructurada, construidas a partir de las categorías y subcategorías definidas en el marco teórico (véanse los Apéndices 1 y 2). La guía dirigida a los directivos estuvo conformada por 33 preguntas, distribuidas en cuatro categorías: políticas institucionales de educación inclusiva (ocho), formación docente y acompañamiento (11), apoyo institucional y gubernamental (nueve) y educación inclusiva y proyección institucional (cinco). Su aplicación tuvo una duración aproximada de 35 minutos.

La guía dirigida a los docentes de básica primaria estuvo integrada por 69 preguntas, las cuales se distribuyeron en cuatro categorías de análisis: conocimiento docente sobre el trastorno del espectro autista (26), estrategias pedagógicas implementadas (18), criterios pedagógicos (cuatro) y condiciones institucionales (16). Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 45 minutos. De acuerdo con Kvale y Brinkmann (2009), la entrevista semiestructurada permite acceder a los significados que las personas atribuyen a sus experiencias, favoreciendo una comprensión más profunda de los procesos sociales y educativos.

La información obtenida mediante esta técnica constituyó uno de los principales insumos para el análisis del caso, al ofrecer una aproximación detallada a las experiencias y significados construidos por docentes y directivos en torno a la educación inclusiva. Los relatos recogidos permitieron reconocer cómo los participantes conceptualizan el trastorno del espectro autista,

cuáles son los criterios que orientan sus decisiones pedagógicas, qué estrategias implementan en la práctica cotidiana y cómo valoran las condiciones institucionales que favorecen o limitan su desarrollo. Asimismo, las entrevistas hicieron posible identificar coincidencias, diferencias y matices entre las perspectivas de los distintos actores educativos, enriqueciendo la interpretación del fenómeno desde una mirada contextualizada.

Lista de chequeo

Con el fin de complementar la información obtenida mediante las entrevistas, se empleó una lista de chequeo dirigida a los docentes participantes (véase Consideraciones éticas y bioéticas

El desarrollo de la presente investigación se sustentó en principios éticos orientados a garantizar el respeto por la dignidad, la autonomía y los derechos de las personas que aceptaron participar en el estudio. En correspondencia con estos principios, antes de iniciar el trabajo de campo se informó a cada participante sobre los objetivos de la investigación, el alcance de su participación, el manejo y la confidencialidad de la información suministrada, así como el uso exclusivamente académico de los resultados. Una vez conocida esta información, los docentes y directivos manifestaron de manera libre y voluntaria su decisión de participar mediante la firma del consentimiento informado (véase Apéndice 4), conservando en todo momento la posibilidad de retirarse del estudio sin que ello implicara consecuencia alguna.

El tratamiento de la información se realizó bajo estrictos criterios de confidencialidad y protección de la identidad de los participantes. Cabe aclarar que este estudio no contempló la recolección de información biomédica, genética, fisiológica o clínica, ni la utilización de instrumentos destinados a evaluar variables relacionadas con el estado de salud de los

participantes. Ya que el interés investigativo se centró exclusivamente en el análisis de las prácticas pedagógicas, la toma de las decisiones por parte de los docentes y las condiciones institucionales vinculadas con la educación inclusiva de estudiantes con trastorno del espectro autista. Esta delimitación es coherente con el enfoque cualitativo adoptado y con la naturaleza educativa del estudio.

En este sentido, los testimonios fueron codificados y se omitió cualquier dato que pudiera permitir su identificación personal o profesional, teniendo en cuenta que la investigación se desarrolló en un contexto institucional claramente delimitado. De igual manera, la información adquirida fue utilizada únicamente para fines científicos y académicos, atendiendo los principios establecidos en la Ley 1581 de 2012 y en el Decreto 1377 de 2013, vinculados con la protección de datos personales, el manejo responsable de la información y el respeto por la privacidad de los titulares.

Desde la perspectiva normativa, la investigación se desarrolló en concordancia con la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, la cual establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación con seres humanos en Colombia. En consonancia con lo dispuesto en esta normativa, el estudio se clasifica como una investigación sin riesgo, dado que no implicó procedimientos invasivos, intervenciones físicas o psicológicas, manipulación deliberada de variables ni modificaciones de las condiciones habituales de los participantes. Los datos analizados se limitaron a las experiencias, conocimientos y prácticas pedagógicas expresadas por docentes y directivos mediante entrevistas y una lista de chequeo, sin incidir en su integridad física, emocional o laboral.

En general, las determinaciones éticas asumidas durante todas las fases de la investigación buscaron preservar los derechos de los participantes y fortalecer la credibilidad del proceso investigativo. Más allá del cumplimiento de las disposiciones legales, la investigación se elaboró bajo un compromiso permanente con el respeto, la responsabilidad, la transparencia y la integridad académica, entendiendo que la producción de conocimiento solo adquiere sentido cuando reconoce y salvaguarda el bienestar de las personas y de las comunidades que hacen posible el ejercicio investigativo de manera individual.

Más allá de constituir un instrumento de medición, la lista de chequeo ofreció un panorama sistemático sobre las estrategias pedagógicas que los docentes reconocían como parte de su práctica profesional y su frecuencia al momento de implementarlas. Si bien, esta información enriqueció el análisis al facilitar la identificación de tendencias, coincidencias y diferencias entre los participantes, además de aportar elementos que posteriormente fueron contrastados con la información procedente de las entrevistas. La integración de ambos instrumentos fortaleció la interpretación de los resultados y permitió analizar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva más amplia, articulando las experiencias narradas por los docentes con la información registrada de manera estructurada.

Tal instrumento fue conformado por 27 ítems, categorizados en cinco: Apoyos visuales y comunicativos (cuatro), organización y estructuración del aula(cuatro), mediación pedagógica(cuatro), interacción y participación social (cuatro)y ajustes y apoyos institucionales (11)

Además, Su diligenciamiento tuvo una duración aproximada de 15 minutos. Ya que la lista de chequeo se construyó a partir de las categorías y subcategorías definidas en el marco teórico, con

el objeto de registrar la presencia de prácticas pedagógicas relacionadas con la atención educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista. La información recopilada permitió complementar los datos provenientes de las entrevistas y facilitó la diferencia entre las prácticas reportadas por los docentes y las categorías de análisis establecidas para la investigación.

Revisión documental

La revisión documental se realizó mediante una matriz elaborada a partir de las categorías y subcategorías definidas para la investigación. Se analizaron el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia, [el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), si realmente fue revisado] y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) correspondientes a los estudiantes con TEA vinculados a básica primaria. La selección respondió a su relación directa con el objeto de estudio: el PEI y el Manual de Convivencia permitieron examinar las orientaciones institucionales sobre inclusión y atención a la diversidad; el SIEE los criterios relacionados con evaluación y flexibilización; y los PIAR, los ajustes, apoyos y orientaciones pedagógicas definidos para la atención educativa de los estudiantes con TEA.

La matriz se aplicó individualmente a cada documento. Durante su revisión se identificaron y registraron fragmentos relacionados con las categorías del estudio: conocimiento docente sobre el TEA, estrategias pedagógicas, criterios pedagógicos y condiciones institucionales. También se consideraron aspectos vinculados con los ajustes razonables, los apoyos pedagógicos, la evaluación, el seguimiento y las responsabilidades institucionales frente a la educación inclusiva. La información pertinente fue clasificada en la matriz según su correspondencia con las categorías y subcategorías, lo que permitió disponer de un registro organizado para su posterior contraste con las demás fuentes.

En el caso de los PIAR, la revisión se limitó a la información necesaria para los propósitos de la investigación. Los datos personales o cualquier información que permitiera identificar a los estudiantes fueron excluidos de los registros utilizados durante el análisis y de la presentación de los resultados. De esta forma, se preservó la confidencialidad de la información contenida en estos documentos y se trabajó únicamente con los elementos pedagógicos pertinentes para las categorías estudiadas.

Una vez organizada la información documental, sus hallazgos fueron contrastados con los obtenidos mediante las entrevistas semiestructuradas y la lista de chequeo. Este procedimiento permitió examinar coincidencias, diferencias y aspectos complementarios entre las orientaciones formalmente establecidas por la institución y lo reportado por docentes y directivos. La revisión documental cumplió así una función específica dentro de la triangulación: aportar evidencia institucional para interpretar los hallazgos sin asumir que la existencia de una disposición en los documentos implicara necesariamente su aplicación en la práctica cotidiana.

Metodología de análisis de datos

El análisis de la información se realizó mediante análisis de contenido, siguiendo los referentes de Bardin (2002) y Krippendorff (2018). El proceso comenzó con la preparación del corpus: las entrevistas fueron transcritas y revisadas, los datos obtenidos mediante la lista de chequeo se consolidaron según las respuestas y frecuencias reportadas por los docentes, y la información procedente de la revisión documental se organizó de acuerdo con su correspondencia con los objetivos del estudio. Posteriormente, se efectuaron lecturas sucesivas de las transcripciones para reconocer unidades de significado, establecer códigos y agrupar la información en función de las categorías y subcategorías definidas para el análisis.

La organización y codificación del material cualitativo se apoyaron en ATLAS.ti, versión 26, mediante el cual se incorporaron las transcripciones de las entrevistas y se realizó la asignación, agrupación y revisión de códigos vinculados con las categorías de la investigación. El software permitió organizar los fragmentos de información asociados a cada código, recuperar segmentos relacionados y examinar las conexiones establecidas durante el proceso de categorización. Su utilización tuvo una función de apoyo en la gestión sistemática del corpus y no sustituyó el proceso interpretativo de la investigadora, quien realizó la lectura, codificación, establecimiento de relaciones y construcción de significado a partir de los datos.

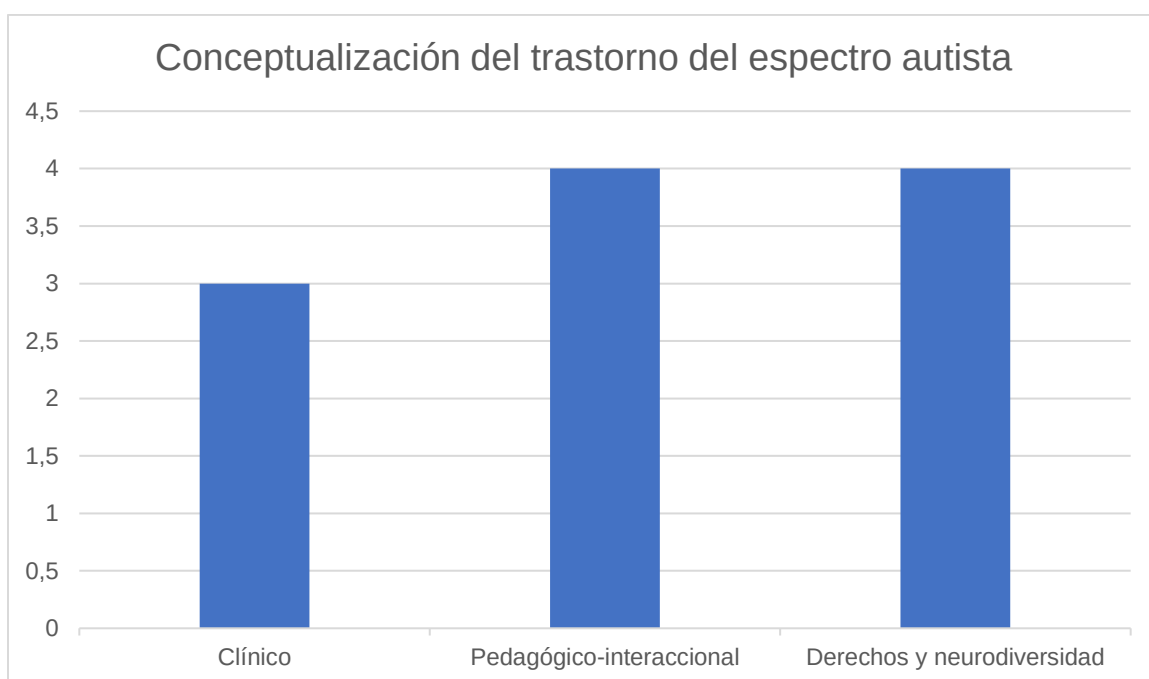
El análisis se estructuró alrededor de cuatro categorías: conocimiento docente sobre el TEA, estrategias pedagógicas reportadas, criterios pedagógicos y condiciones institucionales. Los hallazgos derivados de las entrevistas fueron posteriormente contrastados con la información proporcionada por la lista de chequeo y la revisión documental, lo que permitió identificar convergencias, diferencias y elementos complementarios entre las fuentes utilizadas.

Categoría 1. Conocimiento docente sobre el trastorno del espectro autista

Conceptualización del trastorno del espectro autista Las entrevistas muestran distintas formas de comprender el trastorno del espectro autista entre los docentes participantes. En sus respuestas aparecen elementos asociados a una lectura clínica del TEA, referencias centradas en sus implicaciones educativas y aproximaciones vinculadas con la neurodiversidad y el reconocimiento de las diferencias individuales. Estas concepciones no se presentan de manera completamente separada; en algunos discursos convergen características diagnósticas, experiencias construidas en el aula y formas de entender el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, mientras el Docente 011 lo describe como una “condición del neurodesarrollo” relacionada con la comunicación y la interacción social, el Docente 006 lo expresa como “una manera diferente de ver el mundo”. El Docente 003 incorpora ambas aproximaciones al referirse al TEA como una condición de “neurodiversidad y neurodesarrollo”.

Figura 1.

Conceptualización del TEA



Nota: Fuente elaboración propia

Con el propósito de integrar la información obtenida durante el proceso investigativo, se realizó la triangulación de las fuentes consideradas en el estudio. Este procedimiento permitió contrastar los hallazgos derivados de las entrevistas semiestructuradas, la lista de chequeo y la revisión documental en relación con las categorías de análisis establecidas. La Tabla 5 presenta de manera sintética este contraste, permitiendo identificar convergencias, diferencias y aspectos complementarios entre las distintas fuentes de información.

Tabla 5.

Triangulación de la información según categorías de análisis

Categoría de investigación	Entrevistas	Lista de chequeo	Revisión documental
Conceptualización del TEA	Permite identificar cómo los docentes comprenden el TEA y qué significados atribuyen a sus características y necesidades.	No aportó información directa a esta categoría.	Permitió identificar la forma en que los documentos institucionales abordan la discapacidad y la inclusión. No se encontraron orientaciones específicas sobre TEA.
Estrategias pedagógicas	Permitieron conocer las estrategias que los docentes manifestaron utilizar y las experiencias asociadas con su selección y desarrollo.	Los ítems 1 al 16, junto con algunos de los ítems 17 y 18, permitieron identificar la presencia y frecuencia declarada de apoyos visuales, estructuración del aula, mediación, participación y adaptaciones.	Los documentos reconocen la flexibilización curricular y la realización de ajustes razonables, aunque no establecen un repertorio diferenciado de estrategias para estudiantes con TEA
Criterios pedagógicos	Constituyeron la fuente principal para comprender las razones utilizadas por los	Aportó información complementaria sobre las acciones declaradas, pero no permitió establecer	Los PIAR permitieron reconocer referentes institucionales para la definición de apoyos y ajustes razonables.

Categoría de investigación	Entrevistas	Lista de chequeo	Revisión documental
Condiciones institucionales	docentes al seleccionar o adaptar sus respuestas educativas. Expresiones como “una manera diferente de ver el mundo” y referencias a la neurodiversidad muestran una aproximación que reconoce diferencias individuales sin reducirlas al déficit.	por sí sola las razones que sustentaron su elección. Los ítems 17 al 27 aportaron información sobre PIAR, adaptaciones, acompañamiento, capacitación, recursos, articulación con las familias y trabajo con psicorientación u otros profesionales.	El PEI, Manual de Convivencia, SIEE y PIAR contemplan principios de inclusión, flexibilización y ajustes razonables, aunque sin orientaciones diferenciadas específicamente para el TEA.

Nota: Fuente elaboración fuente propia.

Características del TEA. Otro aspecto que emergió de las entrevistas corresponde a la manera en que los docentes interpretan el significado del concepto de espectro. De manera reiterada, los participantes manifestaron que el diagnóstico de TEA no puede comprenderse como una condición homogénea, pues reconocen que cada estudiante presenta características, capacidades y necesidades particulares. Esta idea se refleja en la importancia que conceden a la individualización de las estrategias pedagógicas y al reconocimiento de los diferentes ritmos y formas de aprendizaje.

Las respuestas de los docentes ilustran esta comprensión. Para uno de los participantes, el concepto de espectro hace referencia a: “la diversidad y diferencias que presenta cada individuo” (Docente 003). En un sentido similar, otro profesor afirmó que “ninguna persona diagnosticada es igual a la otra” (Docente 011). Además, varios docentes señalaron que las diferencias pueden

observarse en aspectos relacionados con la comunicación, los intereses, la autonomía y la manera en que cada estudiante responde a las actividades escolares.

Estos hallazgos evidencian una representación del autismo que reconoce la heterogeneidad como una de sus principales características. Lejos de asumir que todos los estudiantes requieren las mismas estrategias, los participantes consideran necesario ajustar la enseñanza a las particularidades de cada caso. Esta perspectiva coincide con el enfoque pedagógico-interaccional desarrollado. Esta perspectiva coincide con los planteamientos de Jordan (2008) el cual sostiene que las necesidades educativas surgen de la interacción entre las características del estudiante y las condiciones del contexto, más que del diagnóstico por sí solo (Florian & Black-Hawkins, 2011; Ainscow, 2020). Desde esta mirada, comprender el significado del espectro constituye un punto de partida para fundamentar decisiones pedagógicas más flexibles y contextualizadas.

Percepción del funcionamiento. Las entrevistas muestran que el conocimiento docente no se limita a una definición conceptual del trastorno del espectro autista, sino que también incorpora una comprensión práctica de las necesidades educativas que los estudiantes manifiestan durante su permanencia en el aula. Los participantes identifican con mayor frecuencia dificultades relacionadas con la comunicación, el lenguaje, la interacción social, el seguimiento de instrucciones, la atención y la autorregulación, aspectos que consideran determinantes al momento de planificar las actividades pedagógicas y establecer los apoyos necesarios para favorecer el aprendizaje.

Las experiencias compartidas por los docentes evidencian esta percepción. Uno de ellos afirmó que las principales dificultades se relacionan con “la comunicación, el lenguaje, el seguimiento de instrucciones, el cumplimiento de normas y la concentración” (Docente 003). En

una línea semejante, otro participante expresó que “la comunicación es lo más primordial ahí” (Docente 001), mientras que un tercer docente explicó que una de las principales barreras radica en que “la forma en la que nos comunicamos ellos no es la tradicional” (Docente 007). Estas respuestas reflejan que los profesores reconocen la necesidad de ajustar sus formas de interacción y de enseñanza para responder a las características particulares de cada estudiante.

Más allá de identificar estas dificultades como rasgos propios del diagnóstico, varios docentes las interpretan desde una perspectiva pedagógica, entendiendo que las barreras para el aprendizaje también se construyen en la interacción entre el estudiante y el contexto escolar. En este sentido, las respuestas permiten advertir una aproximación al enfoque pedagógico-interaccional, según el cual las necesidades educativas no pueden atribuirse exclusivamente a las características individuales del estudiante, sino que también dependen de la manera en que el currículo, la comunicación, los recursos y las prácticas de enseñanza favorezcan o limiten su participación (Ainscow, 2020; Florian & Black-Hawkins, 2011). Esta interpretación resulta de gran ayuda ya que desplaza la atención del déficit hacia la búsqueda de condiciones que posibiliten una mayor interacción en los procesos de aprendizaje.

En general, dichos hallazgos clarifican que los docentes han construido un conocimiento práctico sobre las necesidades educativas de los estudiantes con TEA posterior de su experiencia cotidiana. Aunque sus explicaciones continúan haciendo referencia a algunas características descritas por los modelos clínicos, también incorporan documentos propios de la educación inclusiva al identificar que dichas necesidades exigen respuestas pedagógicas flexibles y contextualizadas, más allá de intervenciones estandarizadas para todos los estudiantes.

Necesidades educativas. Las entrevistas evidencian que los docentes han construido una comprensión de las formas en que aprenden los estudiantes con trastorno del espectro autista a partir de las experiencias acumuladas en el aula. Aunque reconocen que cada estudiante presenta características particulares, coinciden en señalar que el aprendizaje suele fortalecerse cuando las actividades responden a sus intereses, se presentan mediante apoyos visuales y se acompañan de instrucciones claras, secuenciales y concretas. Estas apreciaciones muestran que los participantes han desarrollado criterios pedagógicos que orientan la planificación de sus clases, procurando adaptar las estrategias a las formas de aprender de cada estudiante.

Las voces de los docentes reflejan esta comprensión; uno de los participantes manifestó que obtiene mejores resultados cuando incorpora “juegos o elementos visuales como recompensa al terminar una tarea” (Docente 001). De manera semejante, otro docente explicó que los estudiantes muestran un mejor desempeño en actividades que impliquen “dibujar, hacer sopas de letras o utilizar colores” (Docente 003). A estas experiencias se suman las de otros profesores, quienes señalaron que la motivación y los intereses particulares del estudiante representan un punto de partida para favorecer su participación y mantener su atención durante las actividades escolares.

Tales reacciones permiten advertir que las decisiones pedagógicas de los docentes no se sostienen únicamente en el diagnóstico, sino también en la observación permanente de la manera en que cada estudiante interprete a las diferentes propuestas de enseñanza. En consecuencia, los participantes ajustan los recursos, modifican las actividades y diversifican las formas de presentar la información cuando identifican que determinadas estrategias favorecen una mayor participación o comprensión.

Este hallazgo preserva relación con la perspectiva de la cognición docente propuesta por Borg (2003), quien sostiene que las decisiones del profesorado se construyen a partir de la interacción entre primero los conocimientos profesionales, segundo la experiencia acumulada y por ultimo las características específicas del contexto de enseñanza.

Paralelamente, las estrategias descritas por los participantes encuentran correspondencia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, especialmente con aquellos relacionados con la utilización de diversas formas de representación, compromiso y acción, orientadas a ampliar las oportunidades de acceso al aprendizaje sin modificar los propósitos curriculares (CAST, 2024).

Desde esta perspectiva amplia del proceso, el empleo de apoyos visuales, la incorporación de intereses personales y la estructuración de las actividades no constituyen adaptaciones aisladas, sino que constituyen decisiones pedagógicas encaminadas a reducir barreras y favorecer la participación de todos los estudiantes.

En términos generales, los hallazgos demuestran que los docentes han desarrollado un conocimiento práctico de cómo aprenden los estudiantes con TEA, conocimiento que se nutre principalmente de la experiencia cotidiana y de la observación constante de sus respuestas frente a las diferentes estrategias de enseñanza. Tal comprensión favorece la adopción de prácticas más flexibles y ajustadas a las características individuales de los estudiantes; sin embargo, también pone de manifiesto la necesidad de fortalecer estos saberes mediante procesos de formación que permitan fundamentar las decisiones pedagógicas en referentes conceptuales y metodológicos sólidos.

Formación docente y construcción del conocimiento profesional sobre el TEA. Un.

Un hallazgo recurrente en las entrevistas fue la percepción de los docentes acerca de la necesidad de fortalecer su formación para la atención educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista. Aunque los participantes evidencian conocimientos generales sobre el TEA y reconocen la diversidad de características y necesidades presentes dentro del espectro, sus relatos indican que estos saberes se han construido principalmente mediante la experiencia profesional, el contacto con los estudiantes, el intercambio con otros profesionales y el acompañamiento de psicorientación. La formación especializada, en cambio, no aparece como un proceso sistemático y continuo dentro de sus trayectorias profesionales.

Esta situación se advierte en las propias voces del profesorado. El Docente 001 manifestó que parte de sus conocimientos procede de “lo que aprendí en la universidad sobre desarrollo cognitivo”, pero señaló no haber recibido formación específica mediante cursos sobre TEA. El Docente 006 expresó que su aprendizaje proviene principalmente de la experiencia y agregó: “Solo folletos y videos; no ha habido una capacitación formal... se ha aprendido de forma autodidacta o por experiencia”. En una dirección semejante, el Docente 002 indicó que no reciben capacitaciones continuas sobre esta condición. Los participantes no presentan estas limitaciones como una ausencia absoluta de conocimiento; por el contrario, varios realizan una valoración crítica de su preparación. Expresiones como “no considero que sea suficiente” (Docente 001), “mi preparación actual no es suficiente para mitigar barreras” (Docente 007) y

“nunca es suficiente, me gustaría saber más” (Docente 011) muestran una necesidad formativa reconocida por los propios docentes.

El conocimiento construido desde la experiencia también se refleja en la manera como interpretan la heterogeneidad del espectro y sus implicaciones pedagógicas. El Docente 006 lo describió como “un rango de características y tipos de autismo” y relacionó esta diversidad con la necesidad de una enseñanza más personalizada. De manera similar, el Docente 003 definió el TEA como una condición de neurodiversidad y neurodesarrollo caracterizada por diferencias en el lenguaje, el desarrollo y el aprendizaje, de las cuales deriva la necesidad de adaptar la enseñanza. Estas apreciaciones muestran que el conocimiento docente no permanece únicamente en el reconocimiento conceptual de la condición, sino que se vincula con decisiones relacionadas con la adaptación de actividades, los ritmos de aprendizaje y las formas de participación de cada estudiante.

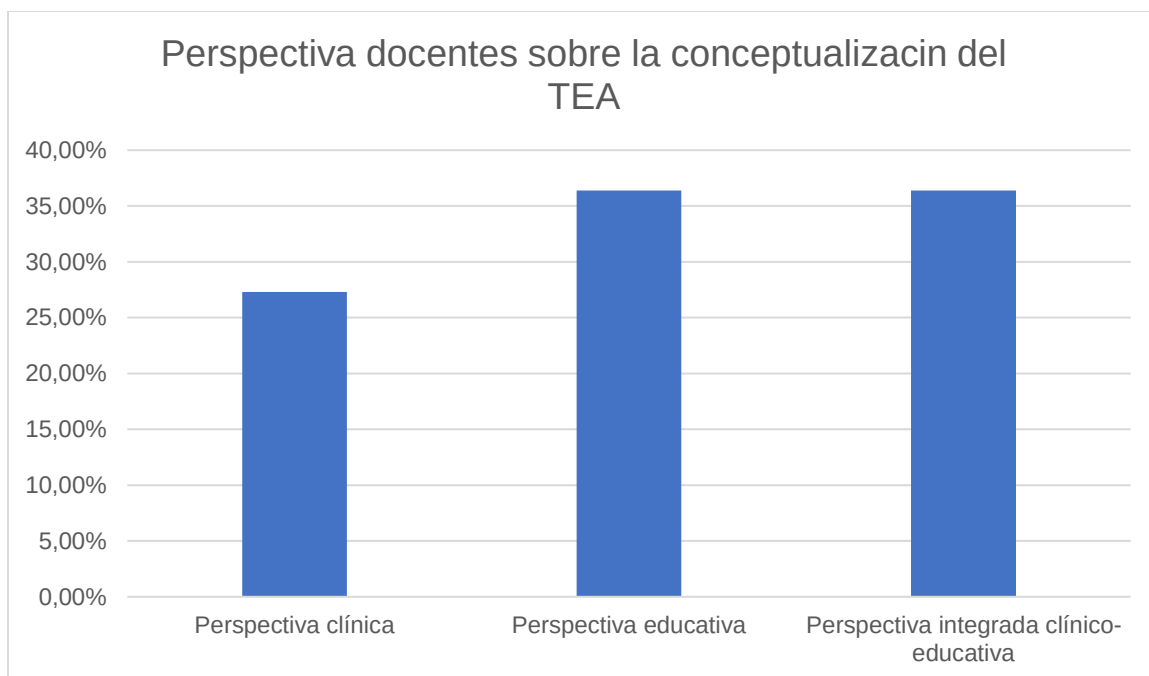
Los resultados descriptivos complementan esta interpretación. El 27,3 % de los docentes orientó su comprensión del TEA desde una perspectiva predominantemente clínica, mientras que el 36,4 % expresó una concepción principalmente educativa y el 36,4 % restante integró elementos de ambas perspectivas. Esta distribución permite advertir que no existe una comprensión homogénea entre los participantes. Más bien, coexisten distintas formas de interpretar el autismo, construidas desde referentes clínicos, pedagógicos y experienciales. Esta heterogeneidad resulta relevante porque las concepciones desde las cuales los docentes

interpretan las características y necesidades de los estudiantes constituyen referentes para las decisiones que posteriormente adoptan en el aula.

Los hallazgos guardan relación con Tardif (2004) y Marcelo (2009), quienes conciben el conocimiento profesional docente como una construcción en la que confluyen formación, experiencia y reflexión sobre la práctica. Desde la cognición docente, Borg (2003) permite comprender además que los conocimientos y las interpretaciones del profesorado intervienen en las decisiones que adopta durante la enseñanza. En los participantes de este estudio, dicha construcción adquiere un rasgo particular: la experiencia constituye una fuente importante de aprendizaje profesional, mientras que la formación especializada y sistemática sobre TEA aparece como una necesidad todavía no suficientemente atendida.

Figura 2.

Distribución de las perspectivas docentes sobre la conceptualización del TEA



Nota: Elaboración fuente propia

Categoría 2. Estrategias pedagógicas implementadas

Adaptación de la enseñanza. Las entrevistas evidencian que uno de los principales criterios que orienta las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes consiste en adecuar los procesos de enseñanza a las características particulares de cada estudiante con trastorno del espectro autista. En lugar de aplicar una misma metodología para todos los alumnos, los participantes manifestaron que ajustan los contenidos, modifican la complejidad de las actividades y reorganizan las tareas teniendo en cuenta los intereses, las capacidades y el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Estas decisiones muestran que la planificación pedagógica se fundamenta en la búsqueda de experiencias de aprendizaje que resulten accesibles y significativas, sin perder de vista los propósitos formativos establecidos para el grupo.

Las experiencias compartidas por los docentes ilustran claramente esta forma de proceder. Uno de los participantes explicó que adapta los contenidos para que los conceptos

sean: “más básicos, entendibles, resumidos y cortos” (Docente 001). En un sentido similar, otro profesor afirmó: “de forma corta y que sean de acuerdo con el potencial del estudiante” (Docente 005). A su vez, un tercer docente señaló: “trato de basarme en los gustos de los estudiantes, puede ser el mismo tema, pero con una actividad diferencial” (Docente 011). Estas respuestas muestran que las modificaciones realizadas por los docentes no buscan reducir el proceso de enseñanza, sino encontrar diferentes maneras de aproximar a los estudiantes a los aprendizajes propuestos.

Al analizar estos hallazgos se observa que los participantes conceden especial importancia a la pertinencia curricular, entendida como la necesidad de establecer una relación entre los objetivos de aprendizaje, las características del estudiante y las posibilidades reales de participación dentro del aula. En este sentido, las adaptaciones descritas responden a decisiones pedagógicas que buscan mantener el propósito educativo, flexibilizando la forma de acceder al conocimiento y no necesariamente los aprendizajes esperados. Esta perspectiva coincide con los planteamientos de Shulman (1987), quien sostiene que uno de los componentes esenciales del conocimiento profesional docente consiste en transformar el contenido disciplinar para hacerlo comprensible a los estudiantes. Asimismo, guarda relación con la pedagogía inclusiva propuesta por Florian y Black-Hawkins (2011), según la cual la respuesta a la diversidad debe orientarse a ampliar las oportunidades de aprendizaje disponibles para todos los estudiantes, evitando que las diferencias se conviertan en un motivo de exclusión.

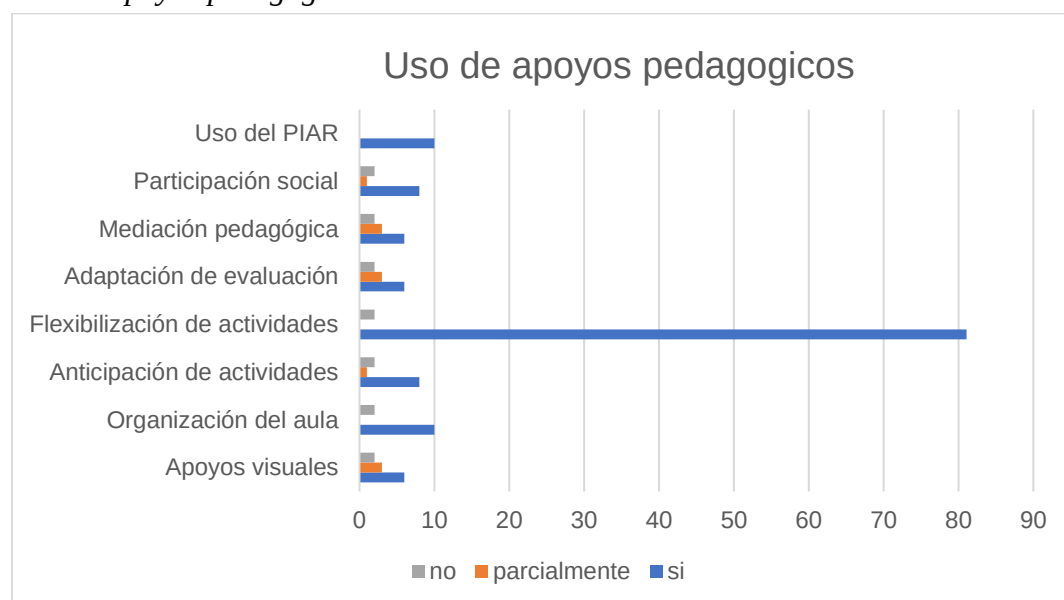
Desde esta perspectiva, los resultados permiten afirmar que las estrategias de adaptación curricular implementadas por los docentes no responden a actuaciones improvisadas, sino a decisiones fundamentadas en el conocimiento que poseen sobre las formas de aprender de sus estudiantes. Aunque las modificaciones adoptadas presentan diferentes niveles de complejidad,

todas comparten un propósito común: favorecer la participación y el aprendizaje sin desvincular al estudiante del trabajo desarrollado por el resto del grupo, aspecto que constituye uno de los principios centrales de la educación inclusiva.

Uso de apoyos pedagógicos.

Figura 3.

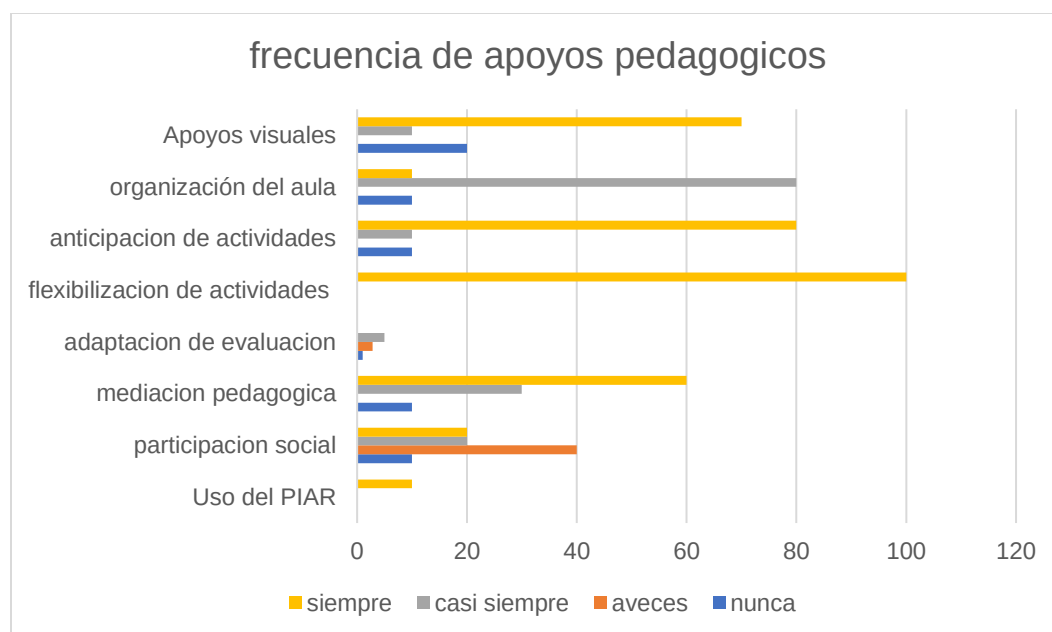
Uso de apoyos pedagógicos



Nota. Elaboración: fuente propia.

Figura 4.

Frecuencia de uso de apoyo pedagógico



Nota. Elaboración: fuente propia.

Las entrevistas muestran que los docentes recurren de manera frecuente a diferentes recursos didácticos con el propósito de hacer más accesibles los procesos de enseñanza para los estudiantes con trastorno del espectro autista. Lejos de limitarse a la explicación oral, los participantes describen el uso de imágenes, dibujos, pictogramas, videos, materiales manipulativos, colores, recursos tecnológicos y otras ayudas visuales que facilitan la comprensión de las actividades y favorecen una mayor participación en el aula. Esta diversidad de recursos evidencia que los profesores buscan ofrecer múltiples formas de presentar la información, reconociendo que los estudiantes no acceden al aprendizaje de la misma manera ni responden de igual forma a las estrategias tradicionales de enseñanza.

Las experiencias relatadas por los participantes permiten comprender cómo estas decisiones se concretan en la práctica. Uno de los docentes manifestó que obtiene mejores resultados cuando incorpora “juegos o elementos visuales como recompensa al terminar una tarea” (Docente 001). En una línea semejante, otro profesor señaló que actividades como “dibujar, hacer sopas de letras o utilizar colores” (Docente 003) favorecen la participación y el

aprendizaje de los estudiantes con TEA. Asimismo, un participante explicó que utiliza “fotocopias, televisor, proyector e inclusive sus mismos compañeros” (Docente 011) como apoyos durante el desarrollo de las clases, procurando que el estudiante disponga de diferentes alternativas para comprender los contenidos y participar en las actividades propuestas.

Más allá del recurso utilizado, las entrevistas evidencian que los docentes intentan diversificar las formas de enseñar con el propósito de reducir las barreras que pueden surgir cuando toda la información se presenta mediante un único canal de comunicación. Esta forma de actuar refleja una comprensión de la enseñanza como un proceso flexible, en el que la selección de materiales y estrategias responde a las características del estudiante y no únicamente a las exigencias del currículo. En consecuencia, los apoyos visuales y manipulativos dejan de ser recursos complementarios para convertirse en herramientas que amplían las oportunidades de acceso al aprendizaje y favorecen la comprensión de los contenidos.

Estos hallazgos guardan estrecha relación con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, particularmente con el principio de ofrecer múltiples formas de representación de la información (CAST, 2024). Desde esta perspectiva, proporcionar diferentes maneras de presentar un mismo contenido permite disminuir las barreras para el aprendizaje y facilita que cada estudiante acceda al conocimiento a través de los apoyos que mejor responden a sus necesidades. De manera complementaria, Hume et al. (2021) destacan que el uso de apoyos visuales constituye una estrategia especialmente pertinente para estudiantes con TEA, ya que favorece la organización de la información, mejora la comprensión de las tareas y contribuye al desarrollo de una mayor autonomía durante las actividades escolares.

En conjunto, los resultados muestran que los docentes han incorporado diversas estrategias orientadas a flexibilizar la enseñanza y ampliar las posibilidades de acceso al

aprendizaje. Aunque los recursos empleados varían entre los participantes, todos comparten la intención de responder a la diversidad presente en el aula mediante prácticas que reduzcan barreras, favorezcan la comprensión y promuevan una participación más activa de los estudiantes con trastorno del espectro autista en los procesos educativos.

Organización del ambiente de aprendizaje e identificación de barreras. Las entrevistas ponen de manifiesto que las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes no se restringen a la selección de actividades o recursos didácticos, sino que también contemplan la organización del ambiente en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los participantes reconocen que determinadas condiciones del contexto escolar pueden favorecer o dificultar la participación de los estudiantes con trastorno del espectro autista, razón por la cual realizan ajustes relacionados con la distribución del espacio, el establecimiento de rutinas y el control de estímulos que puedan interferir en el desarrollo de las actividades.

Las experiencias compartidas por los docentes reflejan esta preocupación. Uno de los participantes explicó que procura ubicar al estudiante “siempre adelante, cerca de mi escritorio, para tenerlo en mi campo visual” (Docente 011), decisión que, según su experiencia, facilita el acompañamiento y la orientación durante el desarrollo de la clase. En otro caso, un docente manifestó que las mayores dificultades aparecen cuando los estudiantes se encuentran en espacios abiertos, debido a que existen “varios distractores o cosas, colores u objetos que les llamen la atención” (Docente 007). Estas respuestas muestran que los profesores reconocen la influencia que ejercen las condiciones del entorno sobre la atención, la concentración y la participación de los estudiantes.

Más allá de reorganizar físicamente el aula, las entrevistas evidencian que los docentes intentan anticiparse a aquellas situaciones que podrían convertirse en barreras para el

aprendizaje. En este sentido, el establecimiento de rutinas, la estructuración de las actividades y la organización del espacio constituyen decisiones pedagógicas dirigidas a ofrecer un entorno más predecible y comprensible para los estudiantes con TEA. Como explicó un docente, estas rutinas implican desarrollar “un paso a paso” que orienta acciones cotidianas, como ingresar al aula, organizar los materiales o seguir instrucciones durante la clase (Docente 003). Dichas acciones desencadenan que los participantes no conceden todas las dificultades al estudiante, sino que identifican que el contexto educativo también puede revelar obstáculos que afectan su implicación y desempeño escolar.

Esta forma de comprender la enseñanza guarda relación con el enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación desarrollado por Booth y Ainscow (2015) y ampliado posteriormente por Ainscow (2020), los cuales mantienen que las dificultades educativas exclusivamente no deben interpretarse exclusivamente como características individuales, sino también como se puede evidenciar como el resultado de las condiciones organizativas, curriculares y relacionales presentes en la institución educativa. Desde esta perspectiva, reorganizar el ambiente de aprendizaje hace visible una estrategia orientada a transformar el contexto para hacerlo más accesible, asimismo, favoreciendo la participación de todos los estudiantes sin centrar la intervención únicamente en las limitaciones asociadas al diagnóstico.

Finalmente, los resultados encontrados evidencian que los docentes conceden un lugar muy importante a la organización del ambiente como parte de sus decisiones pedagógicas. Es decir, La planificación de espacios, el establecimiento de rutinas y la reducción de distractores constituyen acciones que buscan disminuir barreras y crear condiciones más favorables para el aprendizaje. De este modo, el ambiente deja de referirse solamente como el espacio físico donde aparece la enseñanza y pasa a entenderse como un elemento pedagógico que influye

directamente en las oportunidades de participación y aprendizaje de los estudiantes con trastorno del espectro autista.

Mediación pedagógica y acompañamiento durante el aprendizaje. Las experiencias compartidas permiten entender que estas decisiones se materializan en el aula uno de los docentes explicó que procura brindar las instrucciones “de una forma clara, inclusive le doy ejemplo de lo que tenemos que hacer” (Docente 011), mientras que otro manifestó que los estudiantes alcanzan mejores resultados cuando las actividades son “dirigidas paso a paso” (Docente 001). Según las entrevistas se pudo evidenciar que la implementación de estrategias pedagógicas no depende solamente de la planificación previa de las actividades, sino también de la serie de decisiones que los docentes adoptan mientras se desarrolla el proceso de enseñanza. De tal modo, que los participantes describen una mediación pedagógica caracterizada por el acompañamiento permitiendo, la orientación individual, la explicación paso a paso de las actividades, el modelamiento de procedimientos y el apoyo emocional durante la ejecución de las tareas. Dichas acciones se vieron reflejadas en una intervención constante del docente, orientada a facilitar la comprensión de las consignas y favorecer la participación de los estudiantes con trastorno del espectro autista.

A estas estrategias se suman otras relacionadas con la repetición de instrucciones, el acompañamiento cercano durante el desarrollo de las tareas y el reconocimiento permanente de los avances logrados por los estudiantes, aspectos que los participantes consideran fundamentales para fortalecer la confianza y mantener el interés por aprender. Estos hallazgos encuentran correspondencia con el modelo de razonamiento y acción pedagógica propuesto por Shulman (1987), según el cual el docente transforma el conocimiento disciplinar en experiencias de

aprendizaje comprensibles para sus estudiantes mediante decisiones que implican explicar, ejemplificar, modelar, reorganizar y adaptar las actividades.

El análisis de estos testimonios permite advertir que la mediación pedagógica trasciende la mera transmisión de contenidos. Los docentes ajustan continuamente sus intervenciones de acuerdo con las respuestas observadas en cada estudiante, ofreciendo apoyos cuando identifican dificultades y disminuyéndolos progresivamente a medida que aumenta la autonomía. Esta manera de actuar evidencia un proceso permanente de toma de decisiones en el que la observación, la experiencia y el conocimiento del estudiante orientan la enseñanza. Así, la mediación deja de entenderse como una acción uniforme y se convierte en un proceso flexible que responde a las necesidades que emergen durante la interacción en el aula.

Del mismo modo, se destaca que la instrucción explícita, la secuenciación de tareas y el modelamiento favorecen en un primer momento la comprensión de las actividades y también promueven una mayor independencia en estudiantes con trastorno del espectro autista. En consecuencia, a esto, las acciones descritas por los participantes no exclusivamente constituyen intervenciones aisladas, sino decisiones pedagógicas coherentes con prácticas respaldadas por la literatura especializada como lo entendieron Hume et al. (2021)

En términos generales, los resultados exponen que la mediación pedagógica ocupa un lugar central en las estrategias implementadas por los docentes. La claridad en las instrucciones, el acompañamiento continuo, el modelamiento de las tareas y el reconocimiento de los logros conforman un conjunto de acciones que buscan disminuir las barreras para el aprendizaje sin sustituir el protagonismo del estudiante. Con ello, la intervención docente se orienta a generar las condiciones óptimas para que los estudiantes comprendan, participen y puedan avanzar progresivamente hacia mayores niveles de autonomía dentro del salón de clases.

Evaluación formativa, seguimiento y ajuste continuo de las estrategias. Según las entrevistas, lo que se puede inferir es que la evaluación constituye un proceso permanente de seguimiento y toma de decisiones, y no solamente un momento aislado destinado únicamente a valorar los resultados obtenidos por los estudiantes. Los docentes manifestaron que, al trabajar con estudiantes con trastorno del espectro autista, procuran observar de manera continua los avances alcanzados, las dificultades que surgen durante el desarrollo de las actividades y la efectividad de las estrategias implementadas. A partir de esta información, realizan ajustes en la enseñanza con el propósito de responder de forma más pertinente a las necesidades identificadas y favorecer la participación del estudiante en los diferentes espacios de aprendizaje.

Las experiencias relatadas por los participantes reflejan esta manera de comprender la evaluación. Uno de los docentes explicó que desarrolla una “evaluación diferencial” mediante actividades adaptadas a los gustos y necesidades del estudiante (Docente 011). De igual forma, otro profesor manifestó que cualquier avance observado durante el proceso representa un logro significativo, señalando que “si el estudiante comprende una parte de la actividad o muestra interés por participar, ya constituye un progreso importante” (Docente 003). Estas respuestas muestran que los participantes centran su atención en el progreso individual y en los procesos de aprendizaje, evitando comparar el desempeño del estudiante con criterios homogéneos aplicados al resto del grupo.

Las entrevistas también ponen de manifiesto que el seguimiento trasciende el espacio del aula y se construye mediante el intercambio permanente de información con otros actores educativos. En este sentido, algunos docentes resaltan la importancia de mantener una comunicación continua con las familias para conocer los avances del estudiante y dar continuidad a las estrategias implementadas. Al respecto, un participante señaló que el

seguimiento “es continuo y también depende del caso, en apoyo constante con padres de familia” (Docente 004), mientras otro indicó que lo realiza “mediante seguimiento constante... con una comunicación con padres de familia” (Docente 010). Estas experiencias evidencian que las decisiones pedagógicas no dependen únicamente de la observación individual del docente, sino que se enriquecen mediante el diálogo con las familias y otros actores que participan en el proceso educativo, favoreciendo la identificación de nuevas necesidades y el ajuste oportuno de las estrategias implementadas.

Este descubrimiento corresponde con los planteamientos de Black y Wiliam (1998, 2009), quienes piensan que la evaluación formativa como un proceso orientado a obtener resultados que permitan mejorar la enseñanza y el aprendizaje de manera continua. análogamente, Shulman (1987) mantiene que la valoración se convierte una etapa fundamental del razonamiento pedagógico, puesto que proporciona información reflexiva acerca de las decisiones adoptadas y ajustar las estrategias cuando estas no producen los resultados esperados.

A su vez, Panadero et al. (2018) destacan que la evaluación adquiere un carácter formativo cuando orienta nuevas acciones pedagógicas y favorece procesos de autorregulación tanto en los estudiantes como en los propios docentes. Desde estas perspectivas permiten comprender que la evaluación descrita por los participantes cumple una función que va más allá de la calificación, al convertirse en un mecanismo permanente para orientar y mejorar la práctica educativa.

En términos generales, los resultados evidencian que los docentes definen la evaluación como un proceso flexible, continuo y estrechamente ligado con la toma de decisiones pedagógicas. La observación sistemática de los avances, el seguimiento individual, la articulación con las familias y el uso del PIAR permiten ajustar las estrategias implementadas de

acuerdo con las características de cada estudiante, fortaleciendo una práctica pedagógica centrada en el progreso y la participación. De esta manera, la evaluación deja de entenderse como un mecanismo de control para transformarse en una herramienta que orienta la reflexión docente y favorece la construcción de respuestas educativas más pertinentes dentro del marco de la educación inclusiva.

Síntesis interpretativa de la categoría 2. Los descubrimientos evidencian que las estrategias pedagógicas no continúan estáticas, sino que se transforman conforme los docentes observan las respuestas de los estudiantes, aprecian los avances alcanzados y reconocen nuevas necesidades de apoyo. También en este proceso supone una reflexión constante sobre la práctica, en la que cada decisión pedagógica es revisada, ajustada o fortalecida de acuerdo con la información disponible durante la interacción cotidiana. A partir de esta perspectiva, instruir implica interpretar constantemente el aprendizaje del estudiante y tomar decisiones que permitan reducir las barreras que limitan su implicación, más allá de aplicar un conjunto de estrategias previamente establecidas.

El estudio de esta categoría garantiza comprender que las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes trascienden la aplicación de técnicas o recursos aislados y responden, principalmente, a un proceso continuo de razonamiento pedagógico. Dichas decisiones vinculadas con la flexibilización de la enseñanza, la utilización de apoyos visuales, la organización del ambiente, la mediación durante las actividades y la evaluación formativa no surgen de manera improvisada ni obedecen únicamente al cumplimiento de orientaciones institucionales. Por el contrario, se establecen a partir de la interpretación que los docentes realizan sobre las características, necesidades y formas de aprendizaje de cada estudiante, ajustándose de manera permanente a las situaciones que emergen en el contexto del aula.

Esta forma de comprender la práctica docente encuentra sustento en el modelo de razonamiento y acción pedagógica propuesto por Shulman (1987), según el cual la enseñanza constituye un proceso dinámico en el que el profesorado transforma el conocimiento disciplinar en experiencias de aprendizaje comprensibles para sus estudiantes mediante decisiones fundamentadas en la observación, la reflexión y la evaluación permanente. De igual manera, los resultados dialogan con la perspectiva de la cognición docente desarrollada por Borg (2003), quien plantea que las acciones del profesorado están estrechamente vinculadas con los conocimientos, creencias y experiencias que construye en su práctica profesional. En consecuencia, las estrategias identificadas en esta investigación no pueden entenderse únicamente como procedimientos metodológicos, sino como expresiones concretas del conocimiento profesional que los docentes movilizan para responder a la diversidad presente en el aula.

En este sentido, la principal contribución de esta categoría permite comprobar que las estrategias pedagógicas adquieren sentido cuando forman parte de un proceso sistemático de análisis, reflexión y ajuste continuo, orientado a garantizar oportunidades reales de participación y aprendizaje para los estudiantes con trastorno del espectro autista. Así, la práctica pedagógica deja de concebirse como la aplicación de respuestas estandarizadas y se configura como un proceso profesional que exige interpretar el contexto, valorar las características de cada estudiante y construir decisiones flexibles que favorezcan una educación verdaderamente inclusiva.

Los efectos obtenidos también permiten responder al segundo objetivo específico de la investigación, al caracterizar las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes de básica primaria para la atención de estudiantes con trastorno del espectro autista. Asimismo,

constituyen un puente para entender la siguiente categoría de análisis, en la medida en que la posibilidad de implementar estas decisiones pedagógicas no depende exclusivamente del conocimiento y la iniciativa del profesorado, sino también de las condiciones institucionales que favorecen o limitan su desarrollo dentro del contexto escolar.

Categoría 3. Criterios Pedagógicos

Valoración pedagógica integral del estudiante. Las entrevistas evidencian que las decisiones pedagógicas implementadas por los docentes tienen como punto de partida el conocimiento que han construido sobre cada estudiante. Antes de seleccionar una estrategia o modificar una actividad, los participantes manifestaron que procuran comprender las características individuales, las capacidades, los intereses, las necesidades de apoyo y la forma en que cada estudiante responde a las diferentes situaciones de aprendizaje. Esta valoración trasciende la información proporcionada por un diagnóstico clínico y se fundamenta, principalmente, en la observación cotidiana y en la interacción permanente con el estudiante dentro del aula.

Los testimonios recogidos muestran con claridad esta forma de proceder. Uno de los docentes explicó que las estrategias deben seleccionarse considerando “los gustos y necesidades del estudiante, realmente creo que es muy importante tener claro los gustos de los estudiantes” (Docente 011). En una línea similar, otro participante señaló que resulta necesario identificar “lo que él disfruta hacer y participar de una forma autónoma” (Docente 009). Asimismo, varios docentes mencionaron que actividades relacionadas con la tecnología, el dibujo, las manualidades o los experimentos favorecen una mayor disposición para participar, razón por la cual procuran incorporar estos intereses en la planificación de las actividades escolares.

Estas respuestas permiten comprender que la valoración pedagógica desarrollada por los docentes no se limita a reconocer las dificultades del estudiante, sino que incorpora elementos relacionados con sus fortalezas, motivaciones y formas particulares de aprender. En consecuencia, siguiendo a Shulman (1987), las decisiones pedagógicas desde las posibilidades que ofrece para participar y avanzar en su proceso educativo y no solo se construyen a partir de aquello que el estudiante no puede hacer. Esta manera de comprender la enseñanza coincide con el conocimiento de los estudiantes en el que una de las principales responsabilidades del profesorado consiste en conocer cómo aprenden sus estudiantes para transformar la enseñanza de acuerdo con sus necesidades. Del mismo modo, Borg (2003) argumenta que las decisiones docentes se construyen desde una cognición situada y, también, influenciada por la experiencia, el contexto y, además, las características particulares de quienes participan en el proceso educativo.

Según lo anterior, los hallazgos muestran que la valoración pedagógica integral constituye el criterio inicial que orienta la toma de decisiones de los docentes. Antes de definir una estrategia, los participantes observan, interpretan y analizan las características del estudiante, buscando comprender cuáles son las condiciones que favorecen su aprendizaje y su participación en las dinámicas pedagógicas. Esta información se convierte en el fundamento sobre el cual se organizan las demás decisiones pedagógicas implementadas en el aula.

Identificación de barreras para el aprendizaje y la toma de decisiones pedagógicas.

Las entrevistas muestran que las decisiones pedagógicas de los docentes no se fundamentan exclusivamente en las características individuales de los estudiantes con trastorno del espectro autista, sino también en la identificación de aquellas situaciones del contexto que pueden dificultar su participación y aprendizaje. Antes de seleccionar una estrategia, los participantes

valoran aspectos relacionados con la forma en que el estudiante comprende las instrucciones, interactúa con sus compañeros, responde a los estímulos del ambiente y participa en las actividades propuestas. Esta observación permanente les permite reconocer posibles barreras y, a partir de ellas, ajustar las condiciones de enseñanza para favorecer una mayor participación.

Los relatos de los docentes reflejan este proceso de análisis. Uno de los participantes explicó que las estrategias deben ajustarse “de acuerdo con el gusto del estudiante, así como presenta habilidades en algunas cosas tienen limitaciones en otras” (Docente 011). En la misma entrevista señaló que sus decisiones también consideran “las recomendaciones brindadas por los profesionales, el ritmo del estudiante y sus capacidades” (Docente 011). Estas respuestas evidencian que la planificación pedagógica no se construye únicamente desde el diagnóstico, sino a partir de una valoración continua de los factores que pueden facilitar o dificultar el aprendizaje en cada situación educativa.

Durante las entrevistas también se identificó que los docentes modifican sus estrategias cuando observan que determinados elementos del contexto interfieren con la participación del estudiante. Aspectos como la sobrecarga de información, las instrucciones poco claras, la duración de las actividades o la presencia de múltiples estímulos son interpretados como condiciones que requieren ajustes pedagógicos para favorecer el aprendizaje. De esta manera, la atención deja de centrarse exclusivamente en las características del estudiante y se desplaza hacia la búsqueda de alternativas que permitan reducir las barreras presentes en el entorno escolar.

La interpretación de estos resultados coincide con Booth y Ainscow (2015), y ampliado por Ainscow (2020), quienes sostienen que el enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación, al reconocer que las dificultades educativas también están relacionadas con las condiciones del contexto y con la capacidad de la escuela para ofrecer respuestas acordes con la

diversidad de sus estudiantes. Por tal motivo, identificar barreras implica analizar críticamente diferentes aspectos como la enseñanza, el currículo, la forma en que está organizada el aula y las formas de interacción, con el propósito de transformar aquellas condiciones que limitan el acceso al aprendizaje. Así, las decisiones descritas por los docentes reflejan un cambio de mirada, en el que el foco deja de situarse exclusivamente en el estudiante para incluir también la responsabilidad del contexto educativo en la construcción de experiencias de aprendizaje más accesibles.

Según este conjunto de hallazgos, es posible afirmar que la identificación de barreras constituye un criterio pedagógico que orienta la toma de decisiones de los docentes durante el desarrollo de la enseñanza. La observación constante del estudiante y del contexto posibilita reconocer qué condiciones favorecen su participación y cuáles requieren ser transformadas, lo cual convierte la reflexión sobre la práctica en un elemento indispensable para construir respuestas educativas más pertinentes e inclusivas.

Participación, motivación y respuesta del estudiante como criterio para valorar las estrategias

Uno de los aspectos que apareció de forma reiterada en los discursos de los participantes fue la importancia que conceden a la respuesta del estudiante como referente para valorar la pertinencia de las estrategias implementadas. Más que considerar una actividad exitosa por el simple hecho de haber sido planificada, los docentes evalúan constantemente la manera en que el estudiante participa, mantiene el interés, responde a las propuestas de aprendizaje y se involucra durante el desarrollo de las actividades. Esta información se convierte en un criterio fundamental para decidir si una estrategia debe mantenerse o requiere ser modificada.

Las experiencias compartidas por los docentes permiten comprender esta forma de actuar. Uno de los participantes explicó que reconoce la efectividad de una estrategia “con la participación del estudiante, que se motive y también su comportamiento” (Docente 011). A partir de las respuestas obtenidas, es notorio que el comportamiento del estudiante no es interpretado únicamente como un indicador de cumplimiento o disciplina, sino como una fuente de información que orienta la toma de decisiones pedagógicas, por ello, un docente pudo afirmar que identifica la necesidad de realizar cambios cuando observa que el estudiante “simplemente se niega a hacerla” (Docente 009), es decir, muestra una flexibilidad pedagógica.

Este proceso de búsqueda de que el estudiante encuentre mayores posibilidades de participar y avanzar en su desarrollo supone una observación permanente de las respuestas que emergen durante la enseñanza donde los docentes describen que analizan aspectos como la disposición al comenzar una actividad, el nivel de atención, el tiempo de permanencia en la tarea, la interacción con los compañeros y, además, las manifestaciones de interés o frustración. A partir de estas evidencias deciden introducir cambios en los materiales, reorganizar la actividad o, si es necesario, ofrecer apoyos adicionales y modificar la forma de presentar las instrucciones.

Desde esta perspectiva, siguiendo a Florian y Black-Hawkins (2011), la participación se convierte en un criterio pedagógico que orienta la práctica docente y no solo se entiende como un resultado esperado. Esta interpretación sostiene que una enseñanza verdaderamente inclusiva debe ampliar las oportunidades de participación para todos los estudiantes, evitando que las diferencias individuales conduzcan a procesos de exclusión. De manera complementaria, si se tiene en cuenta a la UNESCO (2017), se plantea que la inclusión educativa debe analizarse a partir de tres dimensiones inseparables: la presencia, la participación y el logro. En este sentido,

los docentes valoran la calidad de su participación y las oportunidades reales que tiene para aprender junto con sus compañeros y no únicamente si el estudiante permanece en el aula.

En resumen, los resultados permiten afirmar que la respuesta del estudiante constituye un criterio esencial para valorar la pertinencia de las estrategias pedagógicas implementadas. La observación de su participación, motivación y, también, el compromiso con las actividades proporciona información que orienta el ajuste permanente de la enseñanza, esto con el fin de favorecer decisiones pedagógicas más flexibles y acordes con las necesidades que emergen durante el proceso educativo.

Evaluación formativa y ajuste continuo de las decisiones pedagógicas. Al profundizar en las experiencias compartidas por los participantes, se identificó que las decisiones pedagógicas no permanecen invariables a lo largo del proceso de enseñanza, por el contrario, los docentes revisan constantemente los resultados obtenidos mediante la observación del desempeño de los estudiantes y, a partir de esa información, determinan si las estrategias implementadas continúan siendo pertinentes o requieren algún tipo de modificación. De este modo, la evaluación adquiere un carácter formativo, ya que se convierte en un insumo para orientar nuevas decisiones y no únicamente para valorar el nivel de desempeño alcanzado.

Los relatos de los participantes ilustran esta dinámica de manera clara donde uno de los docentes manifestó que decide modificar una estrategia “cuando siento que no obtengo el resultado esperado, que es que participe o realice la actividad” (Docente 011). Esta valoración expone de manifiesto que los profesores no consideran las estrategias como procedimientos rígidos o definitivos, sino también como propuestas susceptibles de ser revisadas cada vez que las respuestas del estudiante indican que no están favoreciendo el aprendizaje o la participación esperada.

Dicho esto, es importante sumarle un proceso continuo de seguimiento mediante el cual los docentes analizan los avances, las dificultades y los cambios que experimenta cada estudiante durante su proceso educativo. Si bien, las decisiones no solamente se basan en un momento específico de evaluación, sino también en la información que se recoge de manera permanente a lo largo de las actividades desarrolladas en el aula. Esta observación sistemática les permite reconocer cuándo un apoyo resulta suficiente, cuándo es necesario incorporar nuevas estrategias o cuándo el estudiante ha alcanzado un nivel de autonomía que posibilita retirar gradualmente algunas ayudas.

En consecuencia, los resultados permiten afirmar que la evaluación constituye uno de los principales criterios que orientan la toma de decisiones pedagógicas de los participantes. Lejos de limitarse a comprobar el cumplimiento de unos objetivos, los docentes utilizan la información obtenida durante el seguimiento para analizar la pertinencia de las estrategias implementadas y ajustar su práctica de acuerdo con las necesidades que emergen durante el proceso educativo.

Esta manera de comprender la evaluación coincide con los planteamientos de Black y Wiliam (1998, 2009), los cuales aseguran que la evaluación formativa tiene sentido cuando las evidencias obtenidas se utilizan para mejorar la enseñanza y favorecer el aprendizaje. En el mismo sentido, Shulman (1987) señala que el razonamiento pedagógico implica un proceso permanente de reflexión sobre los efectos de la enseñanza, de modo que la información obtenida durante la evaluación permita reorganizar las decisiones posteriores. Adicionalmente, Panadero et al. (2018) destacan que la evaluación fortalece el aprendizaje cuando orienta procesos de retroalimentación y favorece la toma de decisiones fundamentadas tanto por parte del docente como del estudiante.

Esta dinámica refleja que la enseñanza se construye mediante un ejercicio permanente de reflexión y reajuste, en el que cada decisión se encuentra estrechamente anclada a la evolución del estudiante y con las oportunidades reales que tiene para participar y aprender.

Construcción del criterio pedagógico a partir de la experiencia profesional. Más allá de la formación académica recibida, las entrevistas permiten reconocer que una parte importante de los criterios pedagógicos utilizados por los docentes se ha construido a partir de la experiencia acumulada en el ejercicio de la profesión. Las circunstancias vividas con diversos estudiantes, los aciertos y las dificultades encontradas durante la enseñanza, así como la reflexión sobre los resultados obtenidos, han ayudado a consolidar formas particulares de mostrar las necesidades educativas y de orientar las decisiones que se toman en el aula. En este sentido, la experiencia no aparece solamente como el paso del tiempo dentro de la docencia, sino como una fuente permanente de aprendizaje profesional.

El relato de los participantes permite apreciar este proceso. Cada uno de los docentes explicó que las experiencias anteriores le han permitido “conocer sus gustos” y comprender con mayor claridad la manera en que el estudiante responde a determinadas actividades (Docente 011). De igual manera, varios participantes señalaron que muchas de las estrategias que utilizan actualmente no fueron aprendidas durante su formación inicial, sino que además surgieron mediante procesos de ensayo, observación, ajuste y reflexión desarrollados en la práctica cotidiana.

Estas reacciones enseñan que el conocimiento pedagógico se fortalece progresivamente a medida que el docente analiza las situaciones que enfrenta y reorganiza su manera de enseñar. El presente estudio permite comprender que los criterios pedagógicos no permanecen estáticos, sino que evolucionan conforme los docentes extienden su experiencia y enriquecen su comprensión

sobre las diferentes formas de aprender. Toda interacción con los estudiantes da a conocer nuevos elementos para valorar la pertinencia de una estrategia, antelar posibles dificultades y tomar decisiones más ajustadas a las necesidades del contexto. En consecuencia, a esto, la práctica profesional se convierte en un espacio de construcción de conocimiento, en donde la reflexión ocupa un lugar tan importante como la experiencia misma.

El desempeño de dichos resultados se encuentra respaldado en los planteamientos de Tardif (2004), quien asegura que el conocimiento profesional docente integra saberes provenientes de la formación, del currículo y, especialmente, de la experiencia construida en el ejercicio cotidiano de la profesión. Y en un mismo sentido, Marcelo (2009) plantea que el desarrollo profesional constituye un proceso continuo de aprendizaje que acompaña toda la trayectoria docente y que se fortalece mediante la reflexión sistemática sobre la práctica. Además, De manera complementaria, Borg (2003) explica que las decisiones pedagógicas están estrechamente relacionadas con la cognición docente, entendida como el conjunto de conocimientos, creencias y experiencias que orientan la actuación del profesorado en contextos reales de enseñanza.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la experiencia profesional constituye un criterio que fortalece la toma de decisiones pedagógicas de los docentes participantes. Las estrategias implementadas no responden únicamente a conocimientos adquiridos durante la formación inicial, sino también al aprendizaje construido a partir de la práctica, la reflexión y el contacto permanente con los estudiantes. Esta interacción entre experiencia y conocimiento contribuye a consolidar criterios pedagógicos cada vez más contextualizados, favoreciendo respuestas educativas flexibles y ajustadas a la diversidad presente en el aula.

De acuerdo con lo anterior, el análisis desarrollado en esta categoría permitió comprender que los criterios pedagógicos que orientan las decisiones de los docentes no corresponden a reglas previamente establecidas ni a respuestas estandarizadas frente al trastorno del espectro autista. Por el contrario, los resultados muestran que dichas decisiones se construyen mediante un proceso continuo de observación, interpretación y reflexión, en el que confluyen el conocimiento que el docente ha desarrollado sobre cada estudiante, las características del contexto educativo y la experiencia acumulada durante su ejercicio profesional. En consecuencia, los criterios pedagógicos se configuran como referentes dinámicos que orientan la selección, adaptación y ajuste de las estrategias implementadas en el aula, respondiendo a las necesidades que emergen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al integrar los hallazgos de las diferentes subcategorías, se observa que los docentes fundamentan sus decisiones en una valoración pedagógica que trasciende el diagnóstico clínico. Aspectos como los intereses, las fortalezas, las formas de participación, las necesidades de apoyo y las respuestas que los estudiantes manifiestan frente a las actividades constituyen información esencial para decidir cómo enseñar y qué ajustes realizar. A ello se suma la identificación de barreras presentes en el entorno escolar, así como el seguimiento permanente de la participación y de los avances alcanzados, elementos que les permiten revisar la pertinencia de las estrategias implementadas y realizar modificaciones cuando estas dejan de responder a las necesidades del estudiante. De esta manera, la toma de decisiones se convierte en un proceso flexible que evoluciona a medida que el docente obtiene nuevas evidencias sobre el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, los criterios pedagógicos no solo orientan la elección de una estrategia, sino que sostienen un proceso permanente de razonamiento profesional. Los participantes describen una práctica caracterizada por la observación sistemática, la reflexión

sobre los resultados obtenidos y el reajuste continuo de sus acciones, en la que cada experiencia aporta nuevos elementos para comprender al estudiante y fortalecer futuras decisiones. La experiencia profesional, por tanto, deja de entenderse únicamente como el tiempo acumulado en el ejercicio docente y adquiere un carácter formativo, al convertirse en una fuente de conocimiento que amplía la comprensión de la diversidad y fortalece la capacidad para responder de manera pertinente a las situaciones que emergen en el aula.

Ciertas coincidencias lo que hacen es comprender que las decisiones pedagógicas descritas por los participantes responden en primera medida a un proceso de razonamiento profesional en el que comprender al estudiante, interpretar sus respuestas, valorar las condiciones del contexto y reflexionar sobre los efectos de la enseñanza, ya que estos constituyen acciones inseparables de la práctica educativa. Es una segunda fase esta dinámica guarda una estrecha relación con el modelo de razonamiento y acción pedagógica propuesto por Shulman (1987),

Según Borg (2003) el cual describe que la enseñanza implica un proceso continuo de comprensión, transformación, evaluación y reflexión. De igual manera, coincide con la perspectiva de la cognición docente., quien plantea que las decisiones del profesorado están influenciadas por los conocimientos, creencias y experiencias construidos en contextos reales de enseñanza. A esto se suman los aportes de Tardif (2004) y Marcelo (2009), quienes además aseguran que el conocimiento profesional docente se fortalece mediante la articulación entre la formación académica, la experiencia y la reflexión crítica sobre la práctica, elementos que estuvieron presentes de manera constante en los discursos de los participantes.

En reacción al tercer objetivo específico de la investigación, esta categoría lo que busca es concluir que los criterios pedagógicos constituyen el vínculo entre el conocimiento docente y las estrategias implementadas en el aula. Dichas acciones descritas por los participantes no

obedecen a decisiones improvisadas, sino a un proceso reflexivo mediante el cual el profesorado analiza las características del estudiante, interpreta las condiciones del contexto, valora los efectos de sus intervenciones y reajusta continuamente su práctica pedagógica. Esta comprensión significa una explicación sobre cómo se construyen las decisiones docentes en escenarios de educación inclusiva y ofrece un marco interpretativo para comprender, en la siguiente categoría, de qué manera las condiciones institucionales favorecen o limitan el desarrollo de este proceso de razonamiento profesional.

Categoría 4. Condiciones institucionales

Liderazgo institucional y construcción de políticas inclusivas. El liderazgo institucional aparece en los relatos de docentes y directivos como un componente relevante para el desarrollo de los procesos de inclusión educativa. Los participantes reconocen que el Colegio Naval de Tumaco cuenta con orientaciones incorporadas en documentos como el PEI, el Manual de Convivencia y el SIEE, aunque desde el equipo directivo se admite que estas disposiciones continúan en proceso de revisión y fortalecimiento. El Directivo 1 señaló que las políticas institucionales “no están totalmente estructuradas y se encuentran en un proceso de cambio para ajustarse a los nuevos diagnósticos”, apreciación que coincide con lo expresado por el Directivo 2 respecto a la necesidad de actualizar los lineamientos frente a las demandas actuales de atención educativa.

En las experiencias narradas por los docentes, el respaldo institucional se reconoce principalmente a través del PIAR y del acompañamiento ofrecido por psicorientación. El Docente 005 se refirió al PIAR como “la carta de presentación del estudiante”, mientras que el Docente 008 destacó el apoyo recibido por parte de psicorientación, aunque señaló la necesidad de ampliar los espacios de capacitación relacionados con el TEA. Las voces de los participantes

muestran así una institución que dispone de mecanismos para acompañar los procesos inclusivos, pero en la que persisten necesidades relacionadas con la formación y con una mayor especificidad de las orientaciones pedagógicas.

Para profundizar en este hallazgo, la información procedente de las entrevistas se contrastó con los resultados de la lista de chequeo y con la revisión del PEI, el Manual de Convivencia, el SIEE y los PIAR. La triangulación permitió examinar los puntos de encuentro y las diferencias entre las políticas formalmente establecidas, los apoyos institucionales reportados por el profesorado y la valoración que docentes y directivos realizan sobre su desarrollo. La Tabla 6 sintetiza este contraste en torno a las orientaciones institucionales, el acompañamiento relacionado con el PIAR, la articulación con psicorientación y los procesos de formación docente.

Tabla 6.

Triangulación de las orientaciones institucionales para la educación inclusiva

Dimensión de contraste	Directivos	Docentes	Revisión documental	Lista de chequeo
Existencia de orientaciones institucionales	Reconocen la existencia de políticas y orientaciones en el PEI, Manual de Convivencia y SIEE, aunque consideran que se encuentran en proceso de fortalecimiento y actualización.	Reconocen referentes institucionales para orientar la atención educativa, especialmente el PIAR.	Los documentos contemplan inclusión, flexibilización curricular y ajustes razonables para estudiantes con discapacidad.	los docentes reconocen la existencia de orientaciones institucionales que apoyan la atención educativa, especialmente aquellas relacionadas con los ajustes razonables, la flexibilización de las actividades y el PIAR.

Dimensión de contraste	Directivos	Docentes	Revisión documental	Lista de chequeo
Especificidad de las orientaciones frente al TEA	Los directivos reconocen la necesidad de ajustar las políticas institucionales frente a nuevos diagnósticos y necesidades educativas.	Los docentes identifican necesidades particulares asociadas a la atención de estudiantes con TEA.	No se identificaron lineamientos específicos para TEA ni orientaciones diferenciadas según el tipo de discapacidad; predominan disposiciones generales sobre discapacidad e inclusión.	El instrumento consulta prácticas y apoyos relacionados específicamente con TEA, pero no permite determinar por sí mismo la existencia de una política institucional diferenciada.
PIAR y acompañamiento institucional	El equipo directivo reconoce el PIAR como parte de los mecanismos institucionales de atención a estudiantes con discapacidad.	Los docentes atribuyen relevancia al PIAR y destacan el acompañamiento de psicorientación para su elaboración y desarrollo.	Los PIAR revisados contienen ajustes y apoyos definidos individualmente.	Los docentes reportan recurrir a las orientaciones contenidas en el PIAR como referente para realizar ajustes y organizar respuestas educativas acordes con las necesidades identificadas en los estudiantes.
Formación y fortalecimiento de capacidades	Los directivos reconocen que el proceso institucional continúa en construcción.	Algunos docentes solicitan mayores capacitaciones y espacios relacionados con la atención educativa del TEA.	Los documentos establecen orientaciones institucionales generales; con la información disponible no puede afirmarse que contemplen un programa específico y permanente de formación sobre TEA.	los docentes reconocen la existencia de acciones de capacitación promovidas por la institución; sin embargo, estas son percibidas como insuficientes o poco frecuentes para responder de manera continua a las

Dimensión de contraste	Directivos	Docentes	Revisión documental	Lista de chequeo
Articulación entre política y práctica	Los directivos señalan procesos de revisión y actualización de los referentes institucionales.	Los docentes valoran los apoyos existentes, pero plantean necesidades concretas para su práctica cotidiana.	Existe un marco formal de inclusión y ajustes razonables, aunque su formulación permanece en un nivel general respecto al TEA.	necesidades relacionadas con la atención educativa de estudiantes con TEA. Los docentes reportan articulación con psicorientación y otros profesionales como parte del acompañamiento disponible para la atención educativa.

Nota: Elaboración fuente propia.

El PIAR y el DUA como herramientas para orientar la toma de decisiones pedagógicas

Uno de los hallazgos relevantes corresponde al reconocimiento del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como un referente para orientar las decisiones pedagógicas dirigidas a estudiantes con trastorno del espectro autista. Los participantes lo relacionan con la identificación de características y necesidades educativas, la planificación de apoyos y el seguimiento del proceso del estudiante. Desde esta perspectiva, su utilidad trasciende el cumplimiento documental y adquiere sentido cuando sus orientaciones se incorporan a la planificación y a las decisiones desarrolladas en el aula.

Esta apreciación se observa en el discurso de los directivos. El Directivo 1 señaló que para la elaboración del PIAR resulta necesario conocer las características del estudiante, su forma de aprender y los apoyos que requiere para participar en los procesos escolares. Al respecto, manifestó que “lo primero que se requiere es un diagnóstico inicial proporcionado por los padres, ya que sobre esta base se estructura el PIAR” (Directivo 1) y agregó que “las

prácticas se desarrollan de la mano con el PIAR”. De manera similar, el Directivo 2 indicó que las estrategias desarrolladas en la institución se realizan “de la mano con el PIAR y el DUA” (Directivo 2). Estas apreciaciones evidencian que ambos referentes son reconocidos institucionalmente; sin embargo, es necesario diferenciarlos conceptualmente debido a que cumplen funciones distintas dentro de la respuesta educativa.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) orienta la planificación general de experiencias educativas accesibles y flexibles desde su diseño, considerando la variabilidad existente entre los estudiantes. Desde este enfoque, la enseñanza procura ofrecer diferentes posibilidades de participación, acceso a la información y expresión del aprendizaje, de manera que la diversidad sea contemplada desde la planificación y no únicamente mediante modificaciones posteriores dirigidas a determinados estudiantes (CAST, 2024). Por tanto, su alcance se dirige al conjunto del aula y constituye un referente para diversificar las oportunidades de aprendizaje.

El PIAR, por su parte, responde a un carácter individualizado. De acuerdo con el Decreto 1421 de 2017, constituye una herramienta para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad cuando se requieren ajustes razonables. Su construcción parte de la valoración pedagógica y social del estudiante y permite organizar los ajustes, apoyos y demás acciones necesarias para favorecer su participación en el contexto educativo. En este sentido, mientras el DUA orienta una planificación que procura responder anticipadamente a la diversidad del grupo, el PIAR permite organizar una respuesta individualizada cuando las particularidades y barreras identificadas requieren medidas específicas.

A su vez, los ajustes razonables corresponden a las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que se establecen frente a las barreras que dificultan el acceso, la participación o el aprendizaje de un estudiante con discapacidad. En consecuencia, no deben entenderse como sinónimo del PIAR: los ajustes constituyen las respuestas concretas definidas de acuerdo con las barreras y necesidades identificadas, mientras que el PIAR permite organizarlos, documentarlos y realizar su seguimiento dentro del proceso educativo. Estos ajustes pueden expresarse, entre otros aspectos, en modificaciones de materiales, formas de comunicación, tiempos, actividades, apoyos o procedimientos de evaluación, según las características particulares del estudiante.

Esta diferenciación permite interpretar con mayor precisión los hallazgos. Los relatos de los participantes muestran que la toma de decisiones pedagógicas puede articular distintos niveles de respuesta: el DUA orienta la planificación general considerando la diversidad del aula; el PIAR organiza la respuesta individualizada del estudiante cuando esta resulta necesaria; y los ajustes razonables concretan las modificaciones requeridas para responder a las barreras identificadas. Por tanto, estos elementos no son excluyentes ni equivalentes, sino que pueden articularse dentro de una respuesta educativa orientada a favorecer el aprendizaje y la participación.

En el caso estudiado, los hallazgos sugieren que el PIAR constituye un referente reconocido por docentes y directivos para organizar los apoyos dirigidos a estudiantes con TEA. No obstante, su valor pedagógico depende de que las orientaciones consignadas se vinculen con la planificación, el seguimiento y las situaciones que surgen durante la enseñanza. De esta manera, el PIAR no sustituye el juicio profesional del docente, sino que proporciona un marco

individualizado que puede orientar sus decisiones junto con la observación de las respuestas del estudiante, la valoración de las barreras y la reflexión sobre la práctica.

Formación y acompañamiento docente como condición para la inclusión. Más que una necesidad aislada, la formación docente emergió como una condición indispensable para fortalecer los procesos de educación inclusiva y respaldar las decisiones pedagógicas que los profesores toman diariamente en el aula en este sentido, los participantes coincidieron en señalar que la preparación recibida durante su formación inicial resulta insuficiente para afrontar la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica, aunque los participantes manifestaron disposición para responder a las necesidades de los estudiantes con trastorno del espectro autista lo cual demuestra que hay una tendencia positiva en este aspecto. Así, esta percepción permite comprender que el desarrollo de prácticas inclusivas no depende únicamente del compromiso individual del docente, sino también de las oportunidades institucionales para actualizar sus conocimientos y fortalecer sus competencias profesionales.

Las voces de los docentes reflejan esta preocupación de manera consistente. Cuando se les preguntó por su preparación para atender estudiantes con TEA, el Docente 001 expresó que "no considero que sea suficiente", mientras que el Docente 007 manifestó que "considero que mi preparación actual no es suficiente para mitigar barreras" (Docente 007). En una línea semejante, el Docente 011 reconoció que "considero que nunca es suficiente, me gustaría saber más" (Docente 011). Estas apreciaciones muestran que perciben la necesidad de acceder a procesos de formación continua que les permitan fundamentar con mayor solidez sus decisiones pedagógicas, aunque los docentes han construido conocimientos valiosos desde la experiencia,

Esta percepción también fue compartida por los directivos, quienes reconocieron que la formación constituye uno de los principales desafíos institucionales para consolidar la educación

inclusiva. En palabras del Directivo 1, "muchos docentes se sienten perdidos", debido a que la formación recibida durante las licenciaturas suele abordar la inclusión de manera general y no siempre ofrece herramientas suficientes para responder a situaciones específicas del aula (Directivo 1). De manera similar, el Directivo 2 señaló que muchas de las competencias relacionadas con la implementación de ajustes razonables "se desarrollan de manera empírica por la experiencia, pero falta una enseñanza más profunda y científica sobre estas dinámicas" (Directivo 2). Es notorio que los motivos de los docentes coinciden en gran parte de la narrativa, esto permite advertir que la necesidad de formación trasciende la percepción individual y constituye un reto institucional ampliamente reconocido.

Según lo anterior, los docentes esgrimen que, junto con la capacitación, otro aspecto relevante tiene que ver con el acompañamiento brindado dentro de la institución, especialmente por parte del área de psicorientación. Varios docentes señalaron que las orientaciones recibidas durante el seguimiento de los estudiantes representan un apoyo importante para comprender sus necesidades y revisar las estrategias implementadas en el aula. En este sentido, el acompañamiento no reemplaza la responsabilidad pedagógica del docente, sino que, además, fortalece su capacidad para analizar situaciones complejas, resolver dudas y construir respuestas más ajustadas a las características de cada estudiante. Esta dinámica evidencia que la toma de decisiones se enriquece cuando existen espacios de colaboración y también de reflexión compartida entre los diferentes profesionales de la institución.

Los resultados obtenidos dialogan con los planteamientos de Florian y Black-Hawkins (2011), quienes sostienen que el fortalecimiento de la educación inclusiva requiere docentes capaces de reflexionar sobre su práctica y de la importancia de ampliar continuamente su repertorio de respuestas pedagógicas. De igual manera, Barry et al. (2020) destacan que la

formación permanente y el acompañamiento situado favorecen la confianza profesional y mejoran la capacidad del profesorado para responder a la diversidad presente en el aula. En este sentido, el autor Ainscow (2020) plantea que los procesos de mejora educativa adquieren mayor solidez cuando las instituciones promueven espacios de aprendizaje colaborativo y desarrollo profesional continuo, más allá de acciones formativas ocasionales.

De acuerdo con todo lo anterior, es posible mostrar que los hallazgos muestran que la formación y el acompañamiento docente constituyen condiciones institucionales que inciden directamente en la calidad de las decisiones pedagógicas. La disposición de los profesores para fortalecer sus conocimientos, sumada al apoyo brindado por la institución, configura un escenario favorable para avanzar hacia prácticas más inclusivas. Sin embargo, la consolidación de este proceso requiere ampliar las oportunidades de formación especializada y, además, fortalecer los mecanismos de acompañamiento permanente, de manera que los docentes cuenten con mayores herramientas para responder a la diversidad presente en sus aulas.

Recursos y condiciones organizativas para la implementación de prácticas inclusivas

Desde la perspectiva de los docentes, disponer de materiales visuales, recursos tecnológicos, apoyos concretos y espacios adecuados representa un apoyo importante para favorecer la participación de los estudiantes con TEA. No obstante, varios participantes manifestaron que, en numerosas ocasiones, deben adaptar las actividades utilizando los recursos disponibles o elaborar materiales con iniciativa propia para responder a las necesidades identificadas durante la enseñanza. Al referirse a esta situación, el Docente 004 expresó que (cita relacionada con la necesidad de materiales o recursos) (Docente 004). De manera similar, el Docente 008 señaló que (cita sobre limitaciones de recursos, tecnología o espacios) (Docente

008). Estas apreciaciones evidencian que la creatividad y la capacidad de adaptación de los docentes suelen compensar, en parte, las limitaciones materiales presentes en el contexto institucional.

El siguiente elemento clave que adquirió relevancia durante el análisis corresponde a las estancias materiales y organizativas con las que cuenta la institución para apoyar la implementación de prácticas inclusivas. Si bien es cierto que los participantes reconocen el compromiso institucional con la atención de los estudiantes con trastorno del espectro autista, también coinciden en señalar que la disponibilidad de recursos, la infraestructura y algunos aspectos relacionados con la organización escolar condicionan las posibilidades de desarrollar determinadas estrategias pedagógicas. De tal forma que, los recursos no fueron concebidos solamente como materiales de apoyo, sino como elementos que pueden facilitar o limitar la puesta en marcha de las decisiones que los docentes construyen en el aula.

Las entrevistas realizadas a los directivos permiten ampliar esta comprensión. El Directivo 1 reconoció que "los recursos materiales son mínimos y dependen de la gestión propia o donaciones" (Directivo 1), mientras que el Directivo 2 manifestó que "los recursos son mínimos y gestionados por la propia institución a través de donaciones" (Directivo 2).

Ambos coinciden en señalar que las limitaciones presupuestales reducen las posibilidades de adquirir materiales especializados o realizar adecuaciones que fortalezcan los procesos de inclusión. No obstante, también resaltan los esfuerzos institucionales orientados a gestionar alternativas que permitan responder a las necesidades de los estudiantes con los recursos disponibles.

Más allá de la existencia de materiales, lo que permite comprender es el análisis ya que las condiciones organizativas también influyen en las decisiones pedagógicas. La planificación

de apoyos es un factor fundamental con el tiempo requerido para elaborar materiales adaptados, el seguimiento de los procesos individuales y la coordinación entre los diferentes profesionales demandan espacios institucionales que no siempre pueden desarrollarse con la frecuencia deseada. En consecuencia, la implementación de estrategias inclusivas depende en gran medida de la iniciativa del profesorado como de la existencia de condiciones organizativas que hagan posible sostener estas prácticas a lo largo del tiempo.

Esta interpretación está de acuerdo con los planteamientos de Booth y Ainscow (2015), quienes señalan que, además, de la delimitación de barreras para el aprendizaje exige revisar no solo las prácticas pedagógicas, sino también las condiciones organizativas y los recursos disponibles en las estancias educativas. En la misma línea, Barry et al. (2020) destacan la implementación de intervenciones inclusivas requiere un cierto tiempo, la ayuda de materiales, paralelamente se necesita coordinación y apoyos institucionales que aseguren trasladar las orientaciones pedagógicas a la práctica cotidiana.

Desde la perspectiva distinta del modelo social de la discapacidad, las dificultades para la participación no pueden atribuirse exclusivamente al estudiante, sino también a las condiciones del entorno que favorecen o restringen sus oportunidades de aprendizaje.

Es decir, los hallazgos permiten afirmar que los recursos y las condiciones organizativas especialmente constituyen un componente esencial para el desarrollo de prácticas inclusivas. Y Aunque los docentes demuestran capacidad para adaptar sus estrategias y responder de manera creativa a las necesidades de los estudiantes, la consolidación de estos procesos requiere fortalecer la disponibilidad de materiales, los recursos tecnológicos, los espacios de planificación y las condiciones institucionales que respaldan el trabajo pedagógico. De este modo, las posibilidades de construir respuestas educativas inclusivas no dependen únicamente del

compromiso profesional del docente, sino también del contexto institucional en el que dichas decisiones se llevan a cabo.

La articulación entre la política educativa y el acompañamiento institucional. A lo largo que se profundizó en las entrevistas, surgió un aspecto muy importante que trasciende el ámbito interno de la institución y se relaciona con el respaldo que reciben las escuelas para materializar los principios de la educación inclusiva. Es decir, que, aunque los participantes reconocen la existencia de un marco normativo que promueve el derecho a una educación para todos, consideran que las orientaciones establecidas a nivel nacional no siempre se acompañan de acciones concretas que faciliten su implementación en los contextos escolares. Lo que se refleja es una diferencia entre los avances alcanzados en el plano normativo y las condiciones reales con las que cuentan las instituciones para responder a las necesidades de los estudiantes con trastorno del espectro autista.

Al referirse a este tema, el Directivo 1 manifestó que "las políticas existen en el papel, pero no se desarrollan en la práctica" (Directivo 1). En una línea semejante, el Directivo 2 expresó que "hay mucha exigencia administrativa, pero poco seguimiento técnico, capacitación o visitas institucionales para observar el trabajo real" (Directivo 2). Ambos testimonios coinciden en señalar que la responsabilidad asignada a las instituciones educativas ha aumentado progresivamente, mientras que el acompañamiento ofrecido por las entidades responsables de orientar la política de inclusión continúa siendo limitado.

Esta percepción también estuvo presente en las voces de algunos docentes. Si bien reconocen los esfuerzos realizados por la institución para fortalecer los procesos de inclusión, consideran que la actualización profesional y el acceso a orientaciones especializadas dependen, en gran medida, de iniciativas personales o de los apoyos que la propia institución logra

gestionar. Cabe destacar que, el Docente 002 expresó (cita relacionada con la escasez de capacitaciones o apoyo externo) (Docente 002), mientras que el Docente 007 señaló que (la necesidad de mayor acompañamiento por parte de entidades externas) (Docente 007). Dicho esto, es importante apreciar que estos espacios permiten comprender que la necesidad de fortalecer el acompañamiento ya que no constituye únicamente una preocupación del equipo directivo, sino una percepción compartida por quienes desarrollan diariamente los procesos de enseñanza.

Esta interpretación encuentra respaldo en los planteamientos de Ainscow (2020), quien sostiene que el desarrollo de sistemas educativos inclusivos ya que requiere una articulación permanente entre las políticas públicas y las prácticas escolares, de tal modo que las instituciones dispongan de apoyos suficientes para transformar sus procesos de enseñanza.

Esta convergencia entre estas voces permite advertir que el desafío no radica exclusivamente en ampliar el número de capacitaciones ofrecidas, simplemente en consolidar mecanismos permanentes de asesoría técnica, seguimiento y trabajo colaborativo entre las instituciones educativas y las entidades responsables de implementar la política pública. Aquellos participantes que consideran que un acompañamiento más cercano facilitaría la resolución de situaciones complejas, fortalecería la confianza de los docentes y favorecería la construcción de respuestas pedagógicas mejor fundamentadas frente a la diversidad presente en el aula.

Del mismo modo, la Observación General n.º 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016) señala que los Estados no solo deben garantizar el reconocimiento formal del derecho a la educación inclusiva, sino adicionalmente enriquecer las condiciones necesarias para hacerlo efectivo mediante recursos, asistencia técnica, formación

docente y mecanismos de seguimiento. Desde esta perspectiva, la utilización de la inclusión no puede recaer exclusivamente en el compromiso de las instituciones educativas, sino que, al contrario, demanda una responsabilidad compartida entre todos los niveles del sistema educativo.

En líneas generales, los hallazgos permiten comprender que la relación entre la política educativa y el acompañamiento institucional constituye una condición determinante para la consolidación de prácticas inclusivas. Pese a que el marco normativo ofrece orientaciones que respaldan el derecho de los estudiantes con TEA a una educación de calidad, los participantes consideran que su implementación requiere un mayor compromiso por parte de las entidades responsables de acompañar a las instituciones educativas. En consecuencia, avanzar hacia una inclusión sostenible implica fortalecer la articulación entre las políticas públicas y las realidades escolares, garantizando que las decisiones pedagógicas de los docentes cuenten con el respaldo técnico, formativo e institucional necesario para responder a la diversidad.

Tensiones institucionales en la implementación de prácticas inclusivas. Lejos de configurarse como un proceso lineal, la implementación de prácticas inclusivas dentro del Colegio Naval de Tumaco se desarrolla en un escenario donde convergen avances institucionales, desafíos organizativos y oportunidades de mejora. Las experiencias compartidas por docentes y directivos muestran que la institución ha fortalecido progresivamente acciones orientadas a favorecer la atención de los estudiantes con trastorno del espectro autista; sin embargo, también ponen de manifiesto que la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva continúa dependiendo de condiciones que trascienden el compromiso individual del profesorado. Aspectos relacionados con la formación permanente, los recursos disponibles, el acompañamiento técnico y la actualización de las políticas institucionales siguen representando factores que inciden en la posibilidad de sostener prácticas pedagógicas inclusivas en el tiempo.

Desde la perspectiva del Directivo 1, uno de los principales propósitos institucionales consiste en consolidar la educación inclusiva como parte de la identidad del establecimiento educativo. Al referirse a las proyecciones de la institución, expresó que espera que la inclusión "sea una bandera institucional" (Directivo 1), reflejando el interés por fortalecer una cultura escolar en la que la diversidad sea asumida como un principio orientador de la vida institucional. En la misma línea, el Directivo 2 explicó que las modificaciones previstas en el Proyecto Educativo Institucional y en el Manual de Convivencia buscan ampliar las oportunidades de aprendizaje y participación para los estudiantes que requieren apoyos específicos (Directivo 2). Estas apreciaciones muestran que el equipo directivo concibe la inclusión como un proceso de mejoramiento continuo y no como una meta ya alcanzada.

Las experiencias compartidas por los docentes permiten complementar esta visión. Aunque valoran el acompañamiento recibido por parte de la institución y reconocen los esfuerzos realizados para responder a las necesidades de los estudiantes con TEA, también consideran que la consolidación de estos procesos exige fortalecer las oportunidades de formación, ampliar la disponibilidad de recursos y mantener espacios permanentes de trabajo colaborativo. En este sentido, el Docente 006 manifestó que (cita relacionada con los avances institucionales y los aspectos que aún requieren fortalecerse) (Docente 006), mientras que el Docente 009 señaló que (cita donde exprese expectativas de mejora o necesidades institucionales) (Docente 009). Estas voces evidencian que los avances alcanzados son reconocidos por quienes participan en la investigación, aunque también existe conciencia de que la inclusión demanda un proceso permanente de revisión y fortalecimiento.

Al contrastar las diferentes perspectivas, se observa que las tensiones identificadas no representan una falta de compromiso institucional, sino el reflejo de un proceso de

transformación que aún continúa desarrollándose. Tanto docentes como directivos coinciden en reconocer la importancia de seguir fortaleciendo las condiciones que respaldan la práctica pedagógica, entendiendo que la calidad de las respuestas educativas depende de la articulación entre políticas institucionales, formación docente, recursos disponibles y acompañamiento permanente. De esta manera, la inclusión aparece como una construcción colectiva que requiere la participación coordinada de todos los actores involucrados.

Esta interpretación encuentra sustento en los planteamientos de Booth y Ainscow (2015), quienes sostienen que el desarrollo de instituciones inclusivas implica un proceso continuo de revisión de las culturas, las políticas y las prácticas escolares. Del mismo modo, Ainscow (2020) plantea que las mejoras en inclusión no responden a acciones aisladas, sino a procesos de cambio sostenidos que involucran el liderazgo institucional, el aprendizaje colaborativo y la participación de toda la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, los hallazgos permiten comprender que las tensiones identificadas constituyen oportunidades para fortalecer los procesos de inclusión y avanzar hacia respuestas pedagógicas cada vez más pertinentes frente a la diversidad.

Se entiende que esta subcategoría permite concluir que la consolidación de la educación inclusiva depende de la capacidad institucional para sostener procesos de mejora continua, fortalecer el trabajo colaborativo y generar condiciones que respalden las decisiones pedagógicas de los docentes. Más que evidenciar un escenario de éxito o de fracaso, los resultados muestran una institución que ha iniciado un proceso de transformación y que reconoce la necesidad de continuar fortaleciendo sus capacidades para garantizar una participación plena y un aprendizaje significativo de todos sus estudiantes.

Síntesis interpretativa. El análisis desarrollado en esta categoría permitió comprender que las condiciones institucionales no constituyen un escenario independiente de la práctica docente, sino un conjunto de factores que influyen de manera directa en la forma como los profesores construyen, implementan y ajustan sus decisiones pedagógicas frente a la atención de estudiantes con trastorno del espectro autista. Los hallazgos muestran que la existencia de políticas institucionales, el uso del PIAR y del Diseño Universal para el Aprendizaje, el acompañamiento brindado por el equipo de apoyo, las oportunidades de formación docente, la disponibilidad de recursos y la articulación con las entidades responsables de la política educativa conforman un entramado de condiciones que favorecen o limitan la posibilidad de desarrollar prácticas inclusivas de manera sostenida.

Al integrar las diferentes voces que participaron en la investigación, se observa una percepción compartida respecto a los avances alcanzados por la institución en materia de inclusión. Tanto docentes como directivos reconocen el esfuerzo realizado para fortalecer los procesos de acompañamiento, actualizar los lineamientos institucionales y consolidar herramientas que orienten la atención educativa de los estudiantes con TEA. Sin embargo, esta valoración positiva convive con el reconocimiento de desafíos relacionados con la formación especializada del profesorado, la disponibilidad de recursos pedagógicos, los tiempos destinados a la planificación y el acompañamiento técnico ofrecido por las entidades externas. Esta coexistencia de avances y limitaciones permite comprender que la consolidación de la educación inclusiva responde a un proceso de construcción permanente, más que a un estado plenamente alcanzado.

Desde esta perspectiva, las condiciones institucionales adquieren sentido en la medida en que respaldan el razonamiento pedagógico del profesorado. Las entrevistas muestran que las

decisiones docentes no dependen únicamente del conocimiento o de la experiencia individual, sino también de las oportunidades que ofrece la institución para planificar de manera colaborativa, acceder a procesos de formación, recibir acompañamiento especializado y disponer de recursos que faciliten la implementación de los apoyos requeridos por los estudiantes. En consecuencia, la inclusión deja de entenderse como una responsabilidad exclusiva del docente y se configura como un compromiso compartido entre los distintos actores que intervienen en la vida escolar.

Esta interpretación encuentra correspondencia con los planteamientos de Booth y Ainscow (2015), quienes sostienen que el desarrollo de instituciones inclusivas exige transformar de manera articulada las culturas, las políticas y las prácticas escolares. En la misma dirección, Ainscow (2020) plantea que la mejora de los procesos inclusivos depende de la capacidad institucional para generar condiciones que favorezcan el trabajo colaborativo, el aprendizaje profesional y la revisión permanente de las prácticas educativas. Asimismo, la Observación General núm. 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016) recuerda que el derecho a la educación inclusiva no se garantiza únicamente mediante la existencia de normas, sino a través de la provisión efectiva de apoyos, recursos y mecanismos de acompañamiento que permitan materializar dicho derecho en los contextos escolares.

En respuesta al cuarto objetivo específico de la investigación, esta categoría permite concluir que las condiciones institucionales desempeñan un papel decisivo en la implementación de estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista. Si bien el compromiso y la capacidad reflexiva de los docentes constituyen elementos fundamentales, los resultados evidencian que la consolidación de prácticas inclusivas depende también de una estructura institucional capaz de ofrecer orientaciones claras, recursos

suficientes, procesos de formación continua y espacios de trabajo colaborativo. De este modo, la educación inclusiva se comprende como una responsabilidad colectiva, cuya sostenibilidad exige la articulación entre las decisiones pedagógicas del profesorado y las condiciones organizativas que las hacen posibles.

Correspondencia entre las estrategias pedagógicas identificadas y los principios de la educación inclusiva

La comprensión alcanzada a lo largo de esta investigación permite advertir que las estrategias pedagógicas descritas por los participantes guardan una estrecha correspondencia con los principios que orientan la educación inclusiva. Esta interpretación no se sustenta únicamente en los relatos obtenidos durante las entrevistas, sino también en la información registrada en la lista de chequeo, la cual evidenció la implementación frecuente de estrategias relacionadas con el uso de apoyos visuales, la organización del ambiente de aprendizaje, la mediación pedagógica, la promoción de la participación y la realización de ajustes pedagógicos. A su vez, la revisión documental permitió identificar que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) incorpora la inclusión como uno de los principios que orientan la formación integral y el reconocimiento de la diversidad, mientras que el Manual de Convivencia establece lineamientos dirigidos a garantizar el respeto por las diferencias, la participación de todos los estudiantes y la prevención de prácticas discriminatorias.

Uno de los principios que aparece con mayor fuerza es el reconocimiento de la diversidad como punto de partida para la enseñanza. Los docentes coinciden en que las estrategias no pueden definirse de manera uniforme, debido a que cada estudiante presenta formas particulares de aprender, comunicarse y participar. Esta idea estuvo presente cuando el Docente 011 explicó que procura seleccionar las actividades teniendo en cuenta "los gustos y necesidades del

estudiante" (Docente 011), mientras que el Docente 009 señaló que resulta indispensable identificar "lo que él disfruta hacer y participar de una forma autónoma" (Docente 009). Estas decisiones muestran que las diferencias individuales no son asumidas como un problema que deba corregirse, sino como un elemento que orienta la planificación de la enseñanza. Desde esta perspectiva, la práctica descrita por los participantes se aproxima a la pedagogía inclusiva propuesta por Florian y Black-Hawkins (2011), quienes plantean que el reto del profesorado consiste en ampliar las oportunidades de aprendizaje disponibles para todos, evitando respuestas basadas en la homogeneización o la exclusión.

Las estrategias relacionadas con la adaptación de actividades también reflejan una correspondencia importante con los principios de accesibilidad y flexibilidad que sustentan la educación inclusiva. Durante las entrevistas, los docentes describieron múltiples formas de ajustar los contenidos, modificar las instrucciones y emplear apoyos visuales con el propósito de facilitar la comprensión de las tareas escolares. En este sentido, el Docente 001 comentó que procura presentar los contenidos de manera "más básicos, entendibles, resumidos y cortos" (Docente 001), mientras que el Docente 011 explicó que suele trabajar "el mismo tema, pero con una actividad diferencial" (Docente 011). Estas decisiones no implican disminuir las expectativas sobre el aprendizaje del estudiante; por el contrario, representan intentos por ofrecer diferentes caminos para alcanzar un mismo propósito formativo. Esta forma de actuar guarda una estrecha relación con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2024) y con el concepto de ajustes razonables establecido en el Decreto 1421 de 2017, al priorizar la eliminación de barreras antes que la modificación de las metas educativas.

Otro aspecto que merece atención es la importancia que los participantes conceden a la participación del estudiante dentro del aula. En varios momentos de las entrevistas, los docentes

manifestaron que una estrategia solo puede considerarse efectiva cuando logra despertar el interés, favorecer la interacción y propiciar una participación auténtica en las actividades propuestas. El Docente 011 expresó que identifica el éxito de una estrategia cuando observa "la participación del estudiante, que se motive y también su comportamiento" (Docente 011). En contraste, el Docente 009 indicó que reconoce la necesidad de replantear una actividad cuando el estudiante "simplemente se niega a hacerla" (Docente 009). Estas apreciaciones permiten comprender que la participación no es entendida únicamente como la permanencia física en el salón de clases, sino como la posibilidad de involucrarse de manera significativa en las experiencias de aprendizaje. Esta visión coincide con los planteamientos de la UNESCO (2017), que sitúan la presencia, la participación y el logro como dimensiones inseparables de una educación verdaderamente inclusiva.

De igual manera, las prácticas relacionadas con la evaluación muestran una comprensión cercana al principio de equidad. Los docentes señalaron que el seguimiento del aprendizaje no se limita a verificar resultados finales, sino que contempla los avances alcanzados por cada estudiante, el esfuerzo realizado durante las actividades y las respuestas que van emergiendo a lo largo del proceso. Esta manera de evaluar supone reconocer que los estudiantes no recorren el mismo camino ni alcanzan los aprendizajes al mismo ritmo, razón por la cual resulta necesario flexibilizar las formas de recoger evidencias sin perder de vista los propósitos educativos. En consecuencia, la evaluación deja de entenderse como un mecanismo de clasificación y se convierte en una herramienta para orientar nuevas decisiones pedagógicas, aspecto que guarda relación con los planteamientos de Black y Wiliam (1998, 2009) sobre la evaluación formativa.

A pesar de la correspondencia identificada, los resultados también muestran que la consolidación de estos principios enfrenta desafíos que trascienden la práctica individual del

docente. La necesidad de fortalecer la formación especializada, ampliar la disponibilidad de recursos pedagógicos y consolidar mecanismos permanentes de acompañamiento institucional evidencia que la inclusión no depende exclusivamente de las decisiones que se toman en el aula. Las posibilidades de desarrollar estrategias acordes con los principios inclusivos están estrechamente vinculadas con las condiciones institucionales y con el respaldo que reciben los docentes para sostener dichas prácticas a lo largo del tiempo.

En conjunto, la interpretación de los resultados permite comprender que las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes mantienen una relación consistente con los principios que orientan la educación inclusiva, aun cuando estos no siempre sean nombrados de manera explícita por los participantes. Las decisiones descritas durante las entrevistas reflejan una preocupación constante por reconocer la diversidad, favorecer la participación, flexibilizar la enseñanza y valorar el progreso de cada estudiante desde sus propias posibilidades. Más que aplicar un modelo pedagógico de forma literal, los docentes construyen respuestas contextualizadas que buscan garantizar mayores oportunidades de aprendizaje dentro de las condiciones reales de la institución. Esta aproximación pone de manifiesto que la educación inclusiva no se concreta únicamente mediante el cumplimiento de disposiciones normativas, sino a través de decisiones pedagógicas reflexivas que, apoyadas por condiciones institucionales favorables, permiten transformar progresivamente la experiencia educativa de todos los estudiantes.

Técnica(s)- procedimientos de análisis

La información recopilada mediante las entrevistas semiestructuradas, la lista de chequeo y la revisión documental fue analizada a través de la técnica de análisis de contenido. La elección de esta técnica respondió a la necesidad de comprender los significados presentes en los

discursos de los participantes y en los documentos institucionales, reconociendo que estos constituyen una fuente valiosa para interpretar las prácticas pedagógicas desarrolladas en el contexto estudiado. Más que organizar la información en categorías, el análisis de contenido permitió identificar relaciones, patrones y sentidos compartidos entre las experiencias de docentes y directivos, favoreciendo una comprensión amplia del fenómeno investigado (Bardin, 2002; Krippendorff, 2018). De esta manera, la interpretación de los datos se construyó a partir del diálogo permanente entre los testimonios de los participantes, los objetivos de la investigación y los referentes teóricos que sustentan el estudio.

De acuerdo con Bardin (2002), el análisis de contenido comprende tres momentos fundamentales: el preanálisis, la exploración del material y el tratamiento e interpretación de los resultados. Estos momentos orientaron el proceso analítico desarrollado durante la investigación; no obstante, en la práctica no se asumieron como etapas completamente independientes, sino como un proceso dinámico en el que la lectura, la codificación y la interpretación se retroalimentaron de forma constante. A medida que surgían nuevos elementos en los discursos de los participantes, fue necesario regresar a la información previamente revisada para contrastar interpretaciones, afinar categorías y fortalecer la comprensión del fenómeno estudiado.

El proceso analítico comenzó con la organización del material recolectado y la transcripción íntegra de las entrevistas, procurando conservar con fidelidad las expresiones utilizadas por los participantes. Posteriormente, se realizó una lectura repetida de toda la información con el propósito de familiarizarse con los datos y reconocer las ideas que aparecían con mayor frecuencia. Este primer acercamiento permitió identificar temas recurrentes, diferencias entre los discursos y situaciones que resultaban especialmente significativas para responder a los objetivos planteados. Asimismo, facilitó una comprensión inicial del contexto

institucional y de las experiencias relatadas por docentes y directivos antes de iniciar el proceso de codificación.

La exploración del material se desarrolló mediante un proceso de codificación sustentado en las categorías analíticas definidas previamente: conocimiento docente sobre el trastorno del espectro autista, estrategias pedagógicas implementadas, criterios pedagógicos y condiciones institucionales. Estas categorías, construidas a partir del marco teórico y de los objetivos de investigación, orientaron el análisis deductivo de la información. Sin embargo, el proceso permaneció abierto a la incorporación de aspectos emergentes cuando los testimonios de los participantes aportaban elementos que ampliaban o complementaban la comprensión del fenómeno. Esta flexibilidad permitió respetar la naturaleza interpretativa de la investigación cualitativa y evitar que el análisis quedara limitado exclusivamente por categorías previamente establecidas.

Conforme avanzó el proceso de codificación, los diferentes segmentos de información fueron agrupándose en subcategorías y unidades de significado, favoreciendo la identificación de convergencias, particularidades y relaciones entre las experiencias compartidas por los participantes. Esta organización hizo posible comprender no solo qué estrategias pedagógicas implementaban los docentes, sino también los criterios que orientaban sus decisiones, las condiciones institucionales que influían en su práctica y la manera como estos elementos se articulaban en la atención educativa de los estudiantes con trastorno del espectro autista. En consecuencia, el análisis permitió integrar las diferentes fuentes de información en una visión más amplia y contextualizada del caso estudiado.

La fase interpretativa representó el momento en el que las categorías construidas fueron puestas en diálogo con los referentes conceptuales que sustentan la investigación. Más que

verificar la presencia de conceptos teóricos, este ejercicio buscó comprender cómo las experiencias relatadas por los participantes daban sentido a las estrategias pedagógicas implementadas y a las decisiones adoptadas en el contexto escolar. Esta articulación entre teoría y evidencia empírica permitió trascender la descripción de los datos para construir una interpretación contextualizada sobre la manera en que el conocimiento docente, las estrategias pedagógicas, los criterios de actuación y las condiciones institucionales interactúan en la atención educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista. De esta forma, el análisis respondió a los propósitos del estudio y fortaleció el carácter interpretativo propio del enfoque cualitativo.

Triangulación de la información

La triangulación de la información permitió integrar los hallazgos obtenidos mediante las entrevistas semiestructuradas, la lista de chequeo y la revisión documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). El contraste entre estas fuentes hizo posible identificar convergencias y complementar la interpretación de las categorías de análisis, ofreciendo una comprensión más amplia de las estrategias pedagógicas implementadas para la atención educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista en el contexto estudiado.

En este estudio se recurrió, principalmente, a la triangulación de fuentes e instrumentos. La primera consistió en contrastar las percepciones y experiencias compartidas por los docentes de básica primaria, el Directivo 1 y el Directivo 2. Este ejercicio permitió reconocer puntos de encuentro, diferencias y elementos complementarios relacionados con el conocimiento sobre el trastorno del espectro autista, las estrategias pedagógicas implementadas, los criterios que orientan las decisiones docentes y las condiciones institucionales que inciden en los procesos de

inclusión. La convergencia entre estas voces aportó una visión más amplia del caso estudiado y evitó que la interpretación dependiera exclusivamente de un solo actor.

La triangulación también se fortaleció mediante la integración de los diferentes instrumentos empleados para la recolección de la información. Los resultados obtenidos en las entrevistas semiestructuradas fueron contrastados con los datos registrados en la lista de chequeo. Las Figuras 2 y 3 presentan la distribución porcentual del uso y la frecuencia de implementación de las estrategias pedagógicas incluidas en la lista de chequeo. En términos generales, los mayores porcentajes de utilización se registraron en el empleo de apoyos visuales, la mediación pedagógica, la flexibilización de actividades y la adaptación de la evaluación. De igual manera, la frecuencia de uso evidencia que estas estrategias son reportadas por la mayoría de los docentes como prácticas implementadas "casi siempre" o "siempre", mientras que el uso del PIAR y la participación social presentan porcentajes comparativamente menores. Estos resultados complementan la información obtenida en las entrevistas y permiten corroborar que las estrategias descritas por los participantes guardan correspondencia con las prácticas que ellos mismos reportan desarrollar en su ejercicio docente.

La integración de estas evidencias permitió construir una interpretación más sólida y contextualizada de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el Colegio Naval de Tumaco. Más que confirmar la información obtenida por cada instrumento, este proceso hizo posible comprender cómo las distintas fuentes se complementaban para explicar el fenómeno investigado desde perspectivas diferentes. En consecuencia, la triangulación fortaleció el rigor metodológico del estudio, incrementó la credibilidad de los hallazgos y aportó mayor consistencia a las interpretaciones presentadas en el capítulo de resultados.

Capítulo IV: Propuesta de Intervención Pedagógica

Descripción de los elementos de la Propuesta

La presente propuesta de intervención pedagógica tiene su origen en los hallazgos obtenidos durante la investigación desarrollada con docentes y directivos del Colegio Naval de Tumaco, cuyo propósito fue caracterizar las estrategias pedagógicas implementadas para la atención de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en básica primaria. El análisis de la información permitió reconocer que los docentes han construido conocimientos y estrategias para responder a la diversidad presente en el aula, principalmente a partir de la experiencia profesional, la observación de las características de sus estudiantes y la reflexión que realizan sobre su práctica cotidiana.

Paralelamente, se identificaron necesidades relacionadas con el fortalecimiento de los referentes conceptuales que instruyen la toma de decisiones pedagógicas, la consolidación del trabajo colaborativo, la articulación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) con la planificación de aula y la disponibilidad de recursos que favorezcan el desarrollo de prácticas inclusivas. Por consiguiente, estos hallazgos ponen de manifiesto que el fortalecimiento de la atención educativa de los estudiantes con TEA no puede depender exclusivamente del compromiso individual del profesorado, es decir que también se le atribuye de las condiciones institucionales que respaldan su labor.

Una vez hecho este diagnóstico, es importante diseñar una propuesta que contribuya objetivamente al fortalecimiento de las competencias pedagógicas de los docentes desde una perspectiva vinculada con su realidad profesional. Esta necesidad resulta consistente con los planteamientos de Tardif (2004), quien sostiene que el conocimiento profesional docente se construye mediante la integración de los saberes disciplinares, curriculares y experienciales, y

con los aportes de Marcelo (2009), para quien el desarrollo profesional constituye un proceso continuo que se fortalece cuando los docentes analizan críticamente su práctica, comparten experiencias y construyen nuevos aprendizajes en colaboración con otros profesionales. Bajo esta comprensión, la formación docente trasciende la actualización conceptual y se convierte en una oportunidad para revisar las decisiones pedagógicas, generar alternativas de intervención y fortalecer la capacidad de respuesta frente a las necesidades que emergen en el contexto escolar.

Si bien es cierto, estas consideraciones, se propone el Programa de intervención pedagógica para el fortalecimiento de las competencias docentes en la atención inclusiva de estudiantes con trastorno del espectro autista en básica primaria del Colegio Naval de Tumaco. Ya que la propuesta se concibe como un proceso de formación situado, participativo y colaborativo, orientado a favorecer el análisis de las prácticas pedagógicas, el diseño conjunto de estrategias de enseñanza, la implementación de acciones en el aula y la reflexión sobre las experiencias desarrolladas. Prácticamente esta orientación guarda relación con los planteamientos de Florian y Black-Hawkins (2011), quienes señalan que el fortalecimiento de las prácticas inclusivas exige que los docentes revisen continuamente sus formas de enseñar para ampliar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

De manera ampliamente significativa, Booth y Ainscow (2015) señalan que la construcción de una escuela inclusiva requiere transformar de manera articulada las culturas, las políticas y las prácticas institucionales, lo que involucra comprender la inclusión como una responsabilidad compartida y no únicamente como una tarea del docente. En este marco, la propuesta busca promover procesos de formación que articulen el conocimiento pedagógico, la experiencia profesional y el trabajo colaborativo, estimulando el desarrollo de prácticas inclusivas acordes con las necesidades identificadas en el contexto estudiado.

Enfoque o método de enseñanza

EL proyecto encuentra fundamento en los planteamientos de Tardif (2004) y Marcelo (2009), quienes conciben el desarrollo profesional docente como un proceso continuo en el que los saberes disciplinares, pedagógicos y experienciales se integran para orientar la práctica educativa. Desde esta comprensión, la formación trasciende los modelos tradicionales de capacitación centrados en la comunicación de información ya que favorece escenarios en los que los docentes analizan sus propias experiencias, contrastan diferentes formas de intervención y construyen nuevos conocimientos a partir de la reflexión compartida.

El Programa de intervención pedagógica para el fortalecimiento de las competencias docentes en la atención inclusiva de estudiantes con trastorno del espectro autista se elabora a través de un enfoque de formación docente situado, participativo y colaborativo, construido a partir de las necesidades identificadas durante la investigación y orientado a fortalecer las decisiones pedagógicas que los docentes adoptan en su práctica cotidiana. Este enfoque se reconoce que el desarrollo profesional no depende únicamente de la adquisición de nuevos conocimientos, es decir, también depende del análisis de las experiencias de aula, la reflexión crítica sobre la práctica y la construcción colectiva de alternativas que respondan a las particularidades del contexto escolar.

La organización metodológica del programa también retoma los aportes de Florian y Black-Hawkins (2011), quienes sostienen que las prácticas inclusivas se fortalecen cuando los docentes amplían las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes mediante la revisión permanente de su enseñanza. En este sentido, las actividades propuestas privilegian el análisis de casos, el trabajo colaborativo, el diseño de estrategias contextualizadas y la valoración crítica de las decisiones pedagógicas implementadas en el aula. De igual manera, los

planteamientos de Booth y Ainscow (2015) y Ainscow (2020) orientan la propuesta al reconocer que la consolidación de procesos inclusivos requiere transformar no solo las prácticas docentes, sino también fortalecer la colaboración entre los diferentes actores institucionales y generar condiciones que favorezcan la mejora continua de la enseñanza.

Como referente para el diseño de las estrategias pedagógicas, la propuesta incorpora los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) desarrollados por CAST (2024), los cuales orientan la planificación de experiencias educativas flexibles mediante múltiples formas de implicación, representación y acción y expresión. Estos principios constituyen un marco para diversificar las oportunidades de aprendizaje y facilitar la eliminación de barreras que puedan limitar la participación de los estudiantes, sin reducir las respuestas educativas a las características del diagnóstico. En concordancia con el Decreto 1421 de 2017, el programa promueve la implementación de ajustes razonables y el fortalecimiento del PIAR como una herramienta pedagógica articulada con la planeación de aula, la evaluación y el seguimiento del proceso educativo.

A partir de estos referentes, el programa se organiza en ciclos sucesivos de reflexión, diseño, implementación, seguimiento y ajuste. Cada intervención combina momentos de análisis conceptual con actividades prácticas orientadas a la construcción de recursos, la elaboración de planeaciones, la revisión del PIAR y la aplicación de estrategias en el aula. Entre una sesión y otra, los docentes implementarán las acciones acordadas, documentarán las evidencias obtenidas y participarán en espacios de retroalimentación colectiva que permitan valorar los resultados alcanzados y realizar los ajustes necesarios. Esta dinámica busca que los aprendizajes construidos durante el proceso formativo se integren progresivamente a la práctica pedagógica y contribuyan al fortalecimiento de una cultura institucional orientada hacia la educación inclusiva.

Objetivos

Objetivo general

Fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes de básica primaria del Colegio Naval de Tumaco mediante un esquema de formación ubicado, participativo y colaborativo que favorezca el análisis, diseño, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas encaminadas a la atención inclusiva de estudiantes con trastorno del espectro autista.

Objetivos específicos

Identificar las características del trastorno del espectro autista, las barreras para el aprendizaje y la participación, así como las fortalezas y necesidades educativas de los estudiantes, con el fin de fundamentar la toma de decisiones pedagógicas.

Analizar las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes para reconocer fortalezas, dificultades y oportunidades de mejora en la atención educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista.

Diseñar estrategias pedagógicas, apoyos educativos y recursos didácticos fundamentados en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, los ajustes razonables y las necesidades identificadas en el contexto escolar.

Implementar las estrategias diseñadas durante el programa en situaciones reales de aula, documentando las experiencias desarrolladas y las evidencias obtenidas durante su aplicación.

Número de intervenciones

El programa de intervención pedagógica se desarrollará mediante ocho sesiones de trabajo, organizadas de manera secuencial y articuladas entre sí. Cada encuentro abordará un componente específico relacionado con la atención inclusiva de estudiantes con trastorno del espectro autista, procurando que los contenidos respondan a las necesidades identificadas durante

la investigación y se relacionen con situaciones propias del contexto institucional. La organización progresiva de las sesiones permitirá que los aprendizajes construidos en cada etapa sirvan de base para el desarrollo de las actividades posteriores, favoreciendo un proceso continuo de análisis, diseño, implementación y evaluación de las prácticas pedagógicas.

La metodología privilegiará el trabajo colaborativo, el análisis de casos, la construcción conjunta de recursos y la reflexión sobre experiencias desarrolladas en el aula. En consecuencia, cada sesión combinará momentos de fundamentación conceptual con actividades prácticas orientadas al diseño de estrategias, la elaboración de materiales y la resolución de situaciones pedagógicas relacionadas con la atención educativa de estudiantes con TEA. Entre un encuentro y otro, los docentes implementarán en sus aulas las estrategias construidas durante las sesiones y documentarán las evidencias obtenidas, las cuales serán analizadas colectivamente en el siguiente espacio de trabajo para identificar fortalezas, dificultades y posibles ajustes.

Con el propósito de favorecer la transferencia de los aprendizajes a la práctica educativa, cada intervención culminará con la elaboración de un producto pedagógico relacionado con el tema trabajado. Estos productos constituirán evidencias del proceso formativo y facilitarán el seguimiento a la implementación del programa, permitiendo valorar la incorporación progresiva de las estrategias en la planificación de aula y en el acompañamiento de los estudiantes. La organización general de las intervenciones se presenta en la Tabla cinco.

Tabla 7.

Plan de intervención

Sesión	Eje de trabajo	Propósito	Producto esperado	Aplicación en el aula
1	Comprensión del TEA y caracterización de las	Identificar las características del TEA, las fortalezas de los estudiantes y las barreras	Matriz de análisis de necesidades y barreras del contexto institucional.	Identificación de un estudiante o grupo para iniciar el proceso de análisis y registro de observaciones.

Sesión	Eje de trabajo	Propósito	Producto esperado	Aplicación en el aula
2	necesidades educativas Barreras para el aprendizaje y la participación	presentes en el contexto escolar. Analizar las barreras del contexto y reconocer oportunidades de participación desde un enfoque inclusivo.	Análisis de caso con identificación de barreras y facilitadores.	Registro de situaciones observadas en el aula y propuestas iniciales de ajuste
3	Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y planificación inclusiva	Diseñar planeaciones que incorporen los principios del DUA y estrategias de flexibilización curricular.	Planeación de clase con principios del DUA.	Aplicación de dos estrategias seleccionadas y registro de resultados.
4	Estrategias pedagógicas para estudiantes con TEA	Diseñar apoyos pedagógicos relacionados con anticipación, apoyos visuales, comunicación, autorregulación, organización del ambiente y participación social.	Banco de estrategias y recursos pedagógicos contextualizados.	implementación de los ajustes acordados y seguimiento a su desarrollo.
5	Ajustes razonables y fortalecimiento del PIAR	Integrar los ajustes razonables con la planeación pedagógica y fortalecer el uso del PIAR como herramienta de seguimiento.	PIAR revisado o propuesta de ajustes articulada con la planeación de aula.	Aplicación del instrumento y registro de evidencias sobre el proceso del estudiante.
6	Evaluación inclusiva y seguimiento pedagógico	Integrar los ajustes razonables con la planeación pedagógica y fortalecer el uso del PIAR como	Instrumento de seguimiento y evaluación ajustado al contexto del aula.	Aplicación del instrumento y registro de evidencias sobre el proceso del estudiante.

Sesión	Eje de trabajo	Propósito	Producto esperado	Aplicación en el aula
7	Reflexión sobre la práctica y trabajo colaborativo	herramienta de seguimiento. Integrar los ajustes razonables con la planeación pedagógica y fortalecer el uso del PIAR como herramienta de seguimiento.	Plan de mejora pedagógica construido de manera colaborativa.	Incorporación de los ajustes en la práctica docente y documentación de los cambios realizados.
8	Socialización de experiencias y sostenibilidad institucional	Sistematizar los aprendizajes del programa y definir acciones para dar continuidad al fortalecimiento de las prácticas inclusivas.	Repositorio institucional de recursos y acuerdos para el seguimiento del programa.	Implementación de compromisos institucionales y planificación del seguimiento periódico.

Nota. Elaboración fuente propia.

Procedimientos / metodología de enseñanza

El desarrollo del programa se organizará mediante una metodología que articula espacios de formación, reflexión sobre la práctica, diseño colaborativo, implementación en el aula y seguimiento de las estrategias pedagógicas construidas durante las intervenciones. Esta organización busca que los aprendizajes generados durante cada encuentro trasciendan el espacio de formación y se incorporen progresivamente a la práctica cotidiana de los docentes. En consecuencia, las actividades no se limitarán a la revisión de contenidos conceptuales, sino que promoverán el análisis de situaciones reales del contexto escolar, la construcción conjunta de alternativas de intervención y la valoración permanente de las decisiones pedagógicas implementadas.

Las ocho intervenciones se desarrollarán de manera secuencial, con una periodicidad quincenal y una duración de tres horas por sesión. Cada encuentro combinará momentos de

análisis teórico, trabajo colaborativo y elaboración de productos pedagógicos que posteriormente serán implementados en el aula. Entre una sesión y otra, los docentes aplicarán las estrategias diseñadas, registrarán las evidencias obtenidas durante su implementación y documentarán las situaciones que favorecieron o dificultaron el desarrollo de las actividades. Esta información constituirá el punto de partida para los espacios de retroalimentación previstos en la siguiente intervención, favoreciendo un proceso continuo de ajuste y fortalecimiento de la práctica pedagógica.

La metodología contempla el análisis de casos, el diseño de planeaciones fundamentadas en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, la elaboración de recursos didácticos, la revisión del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), el intercambio de experiencias entre docentes y la construcción colectiva de estrategias orientadas a responder a las necesidades identificadas en el contexto escolar. Cada sesión finalizará con la elaboración de un producto pedagógico específico, el cual será implementado y posteriormente revisado como parte del proceso de seguimiento. De esta manera, la formación se orienta hacia la construcción de aprendizajes aplicables al aula y al fortalecimiento progresivo de las competencias pedagógicas de los participantes.

El acompañamiento del programa estará a cargo del profesional de orientación escolar en articulación con el equipo directivo de la institución. Los docentes asumirán un papel activo durante todo el proceso, participando en el análisis de las situaciones pedagógicas, el diseño de estrategias, la implementación de las acciones acordadas y la socialización de las experiencias obtenidas. Cuando las actividades lo requieran, también se promoverá la participación de las familias y de otros profesionales vinculados al proceso educativo, especialmente en aquellas acciones relacionadas con el seguimiento del PIAR y la continuidad de los apoyos

implementados. Esta articulación busca fortalecer el trabajo colaborativo y favorecer la consolidación de prácticas inclusivas que puedan mantenerse como parte de la dinámica institucional.

La valoración del programa se desarrollará de forma continua mediante la revisión de los productos construidos en cada intervención, las evidencias derivadas de su aplicación en el aula y los espacios de reflexión colectiva realizados durante el proceso. Este seguimiento permitirá identificar avances en el fortalecimiento de las competencias docentes, valorar la incorporación de las estrategias a la planificación pedagógica y establecer los ajustes necesarios para optimizar el desarrollo del programa. De esta manera, la metodología integra formación, práctica, evaluación y retroalimentación dentro de un mismo proceso de mejora continua, favoreciendo la sostenibilidad de las acciones propuestas en el contexto estudiado.

Materiales y Recursos

El programa de intervención requiere la articulación de recursos humanos, pedagógicos, tecnológicos, físicos e institucionales que permitan desarrollar las intervenciones previstas y garantizar la aplicación de las estrategias construidas durante el proceso formativo. La selección de estos recursos responde a las necesidades identificadas en la investigación y busca asegurar que las acciones propuestas puedan desarrollarse en condiciones reales dentro del Colegio Naval de Tumaco. Asimismo, se procura que los materiales utilizados durante el programa permanezcan disponibles para la comunidad educativa, favoreciendo la continuidad de los procesos de formación y fortaleciendo las prácticas inclusivas más allá del tiempo previsto para la intervención.

El recurso humano constituye el principal soporte del programa, debido a que las actividades propuestas se fundamentan en el trabajo colaborativo y en la construcción colectiva

del conocimiento. Los docentes de básica primaria participarán activamente en el análisis de casos, el diseño de estrategias pedagógicas, la elaboración de recursos, la implementación de las actividades en el aula y la sistematización de las experiencias desarrolladas. El profesional de orientación escolar asumirá la coordinación metodológica del programa, brindará acompañamiento durante las intervenciones y orientará los procesos de seguimiento y retroalimentación. A su vez, el equipo directivo facilitará los espacios institucionales para la ejecución de las actividades y promoverá la articulación de la propuesta con los procesos académicos y administrativos de la institución.

Los recursos pedagógicos estarán conformados por guías de trabajo, estudios de caso, formatos para el análisis de situaciones educativas, planeaciones de aula, matrices para el diseño de estrategias, materiales visuales, pictogramas, organizadores gráficos y formatos de seguimiento contruidos durante las sesiones. De igual manera, se emplearán documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), el Manual de Convivencia y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), con el propósito de fortalecer la articulación entre las estrategias desarrolladas en el programa y los procesos pedagógicos que orientan la atención educativa de los estudiantes con trastorno del espectro autista.

El desarrollo de las intervenciones también requiere recursos tecnológicos y físicos que faciliten el trabajo colaborativo y la producción de materiales didácticos. Entre ellos se contemplan computador, videoprojector, conexión a internet, presentaciones digitales, videos educativos, impresora, papelería y los espacios destinados por la institución para el desarrollo de las sesiones. Estos recursos contribuirán a diversificar las estrategias de enseñanza, favorecerán

la construcción de apoyos visuales y permitirán que los docentes diseñen materiales ajustados a las características, intereses y necesidades educativas de los estudiantes atendidos en sus aulas.

Con el propósito de favorecer la sostenibilidad del programa, se propone la creación de un repositorio institucional que reúna los productos elaborados durante las intervenciones, incluyendo planeaciones, materiales didácticos, recursos visuales, ajustes al PIAR, formatos de seguimiento y experiencias pedagógicas documentadas por los docentes. Este repositorio facilitará el intercambio de recursos entre los profesores, permitirá conservar las evidencias del proceso formativo y constituirá una herramienta de consulta para futuras acciones de fortalecimiento institucional en materia de educación inclusiva, favoreciendo la continuidad de las estrategias implementadas dentro del Colegio Naval de Tumaco.

Capítulo V: Conclusiones y prospectiva

Conclusiones

La investigación permitió comprender que las estrategias pedagógicas reportadas por los docentes de básica primaria del Colegio Naval de Tumaco para la atención educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) no corresponden a respuestas estandarizadas derivadas únicamente del diagnóstico. Por el contrario, se configuran de manera situada a partir de la relación entre el conocimiento construido por el profesorado, los criterios que orientan sus decisiones y las condiciones institucionales en las que desarrolla su práctica. Los hallazgos muestran, además, que existe heterogeneidad en la preparación y experiencia de los docentes, por lo que las estrategias no presentan el mismo grado de fundamentación ni sistematicidad en todos los casos. En este sentido, el principal hallazgo del estudio radica en reconocer que la construcción de respuestas educativas inclusivas constituye un proceso dinámico en el que convergen el saber profesional, la reflexión sobre la práctica y el respaldo institucional.

En relación con el primer objetivo, se concluye que el conocimiento de los docentes sobre el TEA se construye principalmente mediante la experiencia profesional, el contacto directo con los estudiantes y el acompañamiento recibido dentro de la institución, aunque también incorpora referentes procedentes de la formación académica. Los participantes reconocen la heterogeneidad del espectro y comprenden que los estudiantes presentan distintas formas de comunicación, interacción y aprendizaje; sin embargo, se identificaron diferencias en

la profundidad de estas comprensiones y una necesidad compartida de fortalecer la formación especializada. Por tanto, el conocimiento docente se configura como un saber en construcción que articula elementos conceptuales y experienciales y que sirve como referente para interpretar las necesidades educativas de los estudiantes.

Respecto al segundo objetivo, se identificaron estrategias relacionadas con el uso de apoyos visuales, la estructuración de rutinas, la adaptación y flexibilización de actividades, la mediación pedagógica y los ajustes en los procesos de evaluación. De acuerdo con los relatos de los participantes, su selección responde principalmente a las características, intereses, formas de comunicación y ritmos de aprendizaje que reconocen en cada estudiante. No obstante, debido a que la investigación no incorporó observación sistemática de aula, estos resultados corresponden a estrategias reportadas por los docentes y no permiten establecer su frecuencia real de implementación ni valorar directamente su efectividad. Este hallazgo permite caracterizar una práctica pedagógica que busca responder de manera diferenciada a la diversidad, aunque con distintos grados de sistematización entre los participantes.

En cuanto al tercer objetivo, los criterios que orientan las decisiones pedagógicas se relacionan principalmente con la observación de las respuestas del estudiante, sus características particulares, las barreras identificadas durante el proceso educativo, sus intereses y las experiencias previas del docente. Los resultados muestran que la toma de decisiones no sigue una ruta uniforme, sino que se construye mediante procesos de valoración y ajuste continuo frente a las situaciones que se presentan en el aula. Esto permite concluir que los criterios pedagógicos poseen un carácter contextual y reflexivo; sin embargo, la diversidad encontrada entre los participantes también señala la conveniencia de fortalecer referentes compartidos que proporcionen mayor consistencia a la planificación y al seguimiento de las respuestas educativas.

Frente al cuarto objetivo, las condiciones institucionales son reconocidas por docentes y directivos como un componente relevante para el desarrollo de las estrategias pedagógicas. El acompañamiento de psicorientación, el PIAR, los espacios de articulación y los documentos institucionales constituyen referentes disponibles para apoyar los procesos de inclusión. Sin embargo, el análisis documental evidenció que el PEI, el Manual de Convivencia y el SIEE contemplan disposiciones generales relacionadas con discapacidad, inclusión, ajustes razonables y flexibilización, pero no desarrollan orientaciones específicas para la atención educativa de estudiantes con TEA. A ello se suma la necesidad expresada por los docentes de contar con procesos de formación más sistemáticos. Se concluye, por tanto, que existe una base institucional para el desarrollo de prácticas inclusivas, aunque todavía requiere mayor articulación entre los lineamientos institucionales, la formación docente y las necesidades que surgen en la práctica pedagógica.

Finalmente, el contraste de las estrategias reportadas con los principios de la educación inclusiva permitió identificar correspondencias relacionadas con la flexibilización de la enseñanza, el reconocimiento de las diferencias individuales, la realización de ajustes y la búsqueda de oportunidades de participación. No obstante, esta correspondencia presenta matices, pues las prácticas descritas proceden en buena medida de aprendizajes construidos mediante la experiencia y no siempre de procesos sistemáticos de formación especializada. En consecuencia, los hallazgos no permiten afirmar que las prácticas inclusivas se encuentren plenamente consolidadas, sino que muestran un proceso institucional en construcción, con avances en el reconocimiento de la diversidad y, al mismo tiempo, necesidades de fortalecimiento en formación, sistematización y articulación institucional.

En síntesis, la investigación permitió caracterizar las estrategias pedagógicas reportadas por los docentes sin reducirlas a un inventario de técnicas. Su comprensión exige considerar conjuntamente qué conocen los docentes sobre el TEA, qué criterios utilizan para tomar decisiones y qué condiciones institucionales acompañan esas decisiones. El Colegio Naval de Tumaco presenta prácticas y apoyos orientados hacia la inclusión, pero los resultados muestran una realidad heterogénea y todavía susceptible de fortalecimiento. El aporte del estudio consiste, precisamente, en documentar esta realidad desde su contexto particular y mostrar que avanzar en la atención educativa de estudiantes con TEA requiere articular la experiencia profesional acumulada por los docentes con procesos sistemáticos de formación, reflexión pedagógica, acompañamiento y consolidación de referentes institucionales.

Limitaciones del estudio

Las limitaciones del estudio se relacionan principalmente con su carácter situado, las fuentes utilizadas, la temporalidad del trabajo de campo y el doble rol de la investigadora. En primer lugar, al desarrollarse como un estudio de caso único en el Colegio Naval de Tumaco, los hallazgos corresponden a las condiciones particulares de esta institución y no pretenden generalizarse a otros contextos educativos. Su alcance se orienta a proporcionar una comprensión contextualizada de las estrategias pedagógicas reportadas por los participantes y de los conocimientos, criterios y condiciones institucionales relacionados con su desarrollo.

En segundo lugar, la información procedió de entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos, una lista de chequeo diligenciada por los docentes y la revisión de documentos institucionales. Si bien la triangulación de estas fuentes permitió contrastar perspectivas y fortalecer la interpretación de los hallazgos, no se realizaron observaciones directas de aula. Por esta razón, los resultados permiten analizar las estrategias que los docentes declararon utilizar,

pero no verificar de manera sistemática cómo se desarrollaban en la práctica cotidiana.

Asimismo, no se incorporaron las voces de los estudiantes con TEA ni de sus familias, cuyas experiencias podrían ampliar la comprensión de los apoyos y barreras presentes en el proceso educativo.

Una tercera limitación corresponde al carácter transversal del estudio. La información representa las experiencias, percepciones y condiciones institucionales existentes durante el periodo en que se realizó la investigación, sin permitir establecer cómo evolucionan las prácticas pedagógicas ante nuevos procesos de formación, cambios organizativos o experiencias posteriores. Estudios longitudinales podrían profundizar en estas transformaciones y examinar la evolución de las respuestas educativas dirigidas a estudiantes con TEA.

Finalmente, la investigadora desempeñaba simultáneamente funciones de psicoorientación en la institución, condición que facilitó el acceso y la comprensión del contexto, pero que también pudo introducir sesgos derivados de la relación profesional previa con los participantes. Para reducir este riesgo se recurrió al consentimiento informado, la confidencialidad, la codificación de las identidades, la realización individual de las entrevistas y el contraste entre distintas fuentes de información. Aun con estas medidas, el doble rol de investigadora y profesional de la institución debe considerarse al interpretar los resultados.

Implicaciones

Implicaciones teóricas y conceptuales

Los resultados de la investigación aportan una comprensión situada del conocimiento docente sobre el trastorno del espectro autista (TEA), entendido como un saber profesional que se construye mediante la articulación entre la formación académica, la experiencia pedagógica y

la reflexión sobre las situaciones que emergen en la práctica. Desde esta perspectiva, conocer el TEA no se limita al dominio de conceptos asociados con la condición, sino que comprende la capacidad de interpretar las características, fortalezas, formas de comunicación y necesidades educativas de los estudiantes como referentes para la toma de decisiones pedagógicas.

Asimismo, los hallazgos permiten comprender las estrategias pedagógicas como parte de un proceso articulado y no como un repertorio de técnicas aplicables de manera uniforme. Su configuración se relaciona con el conocimiento que poseen los docentes, los criterios desde los cuales interpretan las necesidades educativas y las condiciones institucionales que, desde la perspectiva de los participantes, favorecen o limitan su desarrollo. Este planteamiento refuerza una comprensión contextual de la educación inclusiva, en la que las respuestas pedagógicas adquieren significado en función de las particularidades del estudiante y de las posibilidades que ofrece el entorno escolar.

Implicaciones Pedagógicas

En el ámbito pedagógico, los resultados muestran la necesidad de fortalecer la formación docente mediante procesos continuos y vinculados con las situaciones reales de enseñanza. Más que capacitaciones aisladas sobre las características del TEA, se requieren espacios en los que el profesorado pueda analizar casos, revisar estrategias, compartir experiencias y construir criterios para la toma de decisiones. Esta formación debe favorecer la apropiación de herramientas relacionadas con apoyos visuales, estructuración de actividades, flexibilización curricular, ajustes razonables, evaluación y Diseño Universal para el Aprendizaje, considerando siempre las características particulares de cada estudiante.

Los resultados también destacan la necesidad de fortalecer el uso pedagógico del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Su utilidad no debería limitarse al registro de

información o al cumplimiento de una disposición institucional, sino extenderse a la planificación, seguimiento y valoración de los apoyos definidos para cada estudiante. Para ello, resulta necesario articularlo con las actividades desarrolladas en el aula, los procesos de evaluación y el intercambio de información entre docentes, psicorientación y familias.

Implicaciones Institucionales

En el ámbito institucional, los hallazgos evidencian la necesidad de avanzar desde disposiciones generales sobre inclusión hacia orientaciones que proporcionen mayor claridad para la atención de estudiantes con diferentes necesidades de apoyo. La revisión del PEI, el Manual de Convivencia y el SIEE mostró la presencia de referentes relacionados con discapacidad, flexibilización y ajustes razonables; sin embargo, estos no se encuentran diferenciados de acuerdo con las particularidades de las distintas condiciones, entre ellas el TEA. Esto plantea la conveniencia de fortalecer su articulación con las situaciones educativas que enfrenta el profesorado.

De igual manera, la inclusión requiere mecanismos de acompañamiento que permitan sostener las decisiones pedagógicas en el tiempo. El liderazgo directivo, el acompañamiento de psicorientación, los espacios de trabajo colaborativo y el seguimiento a los ajustes realizados pueden favorecer una respuesta institucional más coherente. En consecuencia, la atención de estudiantes con TEA debe asumirse como una responsabilidad compartida y no como una tarea que dependa exclusivamente de la iniciativa o experiencia individual de cada docente.

Implicaciones sociales y educativas

Las implicaciones sociales del estudio se relacionan con la posibilidad de avanzar hacia una comprensión del estudiante con TEA que trascienda el diagnóstico y reconozca sus capacidades, formas de comunicación, intereses y necesidades de apoyo. En el contexto escolar,

esta comprensión puede contribuir a reducir interpretaciones estigmatizantes y favorecer relaciones sustentadas en el reconocimiento de la diversidad, el respeto y la participación. La inclusión adquiere así una dimensión social que no se limita al acceso del estudiante a la institución, sino que comprende las oportunidades reales de participar en las experiencias educativas y formar parte de la comunidad escolar.

Esta responsabilidad también involucra a las familias y a los demás integrantes de la comunidad educativa. Una mayor articulación entre familia, docentes, directivos y psicorientación puede favorecer la continuidad de los apoyos y una comprensión compartida de las necesidades del estudiante. En un contexto como Tumaco, documentar estas experiencias adquiere además relevancia territorial, pues contribuye a visibilizar realidades educativas menos representadas en la investigación sobre TEA y educación inclusiva y proporciona conocimiento situado que puede orientar procesos de reflexión dentro de la institución, sin pretender generalizar los hallazgos a otros escenarios.

Prospectiva

Los hallazgos obtenidos durante esta investigación permiten identificar diversas líneas de trabajo que pueden contribuir a ampliar el conocimiento sobre la atención educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista en escenarios escolares. Debido a que este estudio se desarrolló en un contexto institucional específico y se centró en las perspectivas de docentes y directivos, futuras investigaciones podrían incorporar la participación de estudiantes y familias para comprender de manera más amplia las experiencias, percepciones y necesidades que intervienen en los procesos de educación inclusiva. La integración de estas voces favorecería una comprensión más completa de las dinámicas que influyen en la participación y el aprendizaje dentro del contexto escolar.

Otra línea de investigación podría orientarse hacia la observación directa de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula. Este tipo de estudios permitiría complementar la información obtenida mediante entrevistas y aportar evidencias sobre la manera en que las estrategias descritas por los docentes se incorporan a la práctica cotidiana, las adaptaciones que experimentan durante su implementación y los factores que favorecen o dificultan su desarrollo en diferentes contextos educativos. Asimismo, los diseños longitudinales representarían una alternativa para analizar la evolución de las prácticas inclusivas y del conocimiento docente a partir de procesos continuos de formación y acompañamiento institucional.

La investigación también abre posibilidades para profundizar en la evaluación de programas de formación docente dirigidos a fortalecer las competencias profesionales relacionadas con la educación inclusiva. En este sentido, resultaría pertinente analizar el impacto de procesos formativos fundamentados en el Diseño Universal para el Aprendizaje, la planificación de ajustes razonables, la evaluación flexible y el trabajo colaborativo, así como estudiar la forma en que estos programas inciden en las decisiones pedagógicas y en la construcción de ambientes de aprendizaje cada vez más inclusivos.

Finalmente, futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como herramienta de planificación, seguimiento y articulación institucional, así como desarrollar estudios comparativos entre instituciones educativas con características sociales, culturales y administrativas diferentes. Este tipo de investigaciones permitiría identificar elementos comunes y particularidades en la implementación de prácticas inclusivas, ampliando el conocimiento disponible sobre los factores que favorecen la atención educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista en distintos escenarios escolares y

fortaleciendo el desarrollo de propuestas pedagógicas ajustadas a las necesidades de cada contexto.

Referencias

- Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., & Sherman, J. (2015). Teacher and student supports needed for full inclusion of students with ASD. *Teacher Education and Special Education, 38*(1), 44–57. <https://doi.org/10.1177/0888406414558096>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management, 32*(3), 197–213. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Badillo-Jiménez, V. T., Mieles-Barrera, M. D., & Peña-Sarmiento, A. P. (2022). Percepción de madres y maestras sobre la inclusión escolar de niños con trastorno del espectro autista. *Duazary, 19*(4), 294–305. <https://doi.org/10.21676/2389783X.4991>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.

- Barry, L., Holloway, J., & McMahon, J. (2020). A scoping review of the barriers and facilitators to the implementation of interventions in autism education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 78, 101617. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101617>
- Bejarano Gómez, A., Garzón Moreno, A. P., & Arias Huertas, P. A. (2020). Barreras en los procesos de educación inclusiva dirigidos a niños con trastorno del espectro autista (TEA): Estudio cualitativo con docentes de una institución educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 22(2). <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22207>
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.^a ed.). La Muralla.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–144, 146–148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A., Blacher, J., & O'Hare, A. (2022). General education teachers' perceptions of autism, inclusive practices, and relationship building strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 3977–3990. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.
<https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Boyle, C., Anderson, J., Allen, K.-A., Page, A., & Mavropoulou, S. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. En C. Boyle, J. Anderson, A. Page, & S. Mavropoulou (Eds.), *Inclusive education: Global issues and controversies* (pp. 127–146). Brill.
https://doi.org/10.1163/9789004431171_008
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*.
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*.
- Castillo, M. P., & Flórez-Martelo, M. E. (2020). Teachers' perceptions about inclusive practices for students with autism spectrum disorder in Colombian educational settings. *HOW*, 27(2), 109–126. <https://doi.org/10.19183/how.27.2.569>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305. <https://doi.org/10.2307/1167272>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. Naciones Unidas.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.

- Derguy, C., M'Bailara, K., Roux, S., Bouvard, M., & Bailly, N. (2023). Evaluation of teachers' knowledge and attitudes regarding the school inclusion of autistic children: Validation of a brief assessment toolkit. *British Journal of Educational Psychology*, 93(2), 467–481.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12569>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1–8.
- Fernández-Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82–99.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences. *Scottish Educational Review*, 47(1), 5–14.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>

- Franceschette, C., Valentín, K. A., & Zapata-Cardona, L. (2024). Concepciones del profesorado de matemáticas sobre la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista. *Praxis & Saber*, 15(42), 1–23. <https://doi.org/10.19053/upct.22160159.v15.n42.2024.16362>
- Giraldo Martínez, Y. I., & Ramos Carvajal, C. G. (2021). Inclusión educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista y síndrome de Down en la clase de inglés: Una intervención pedagógica desde la diversidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 667–686. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a13>
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5–25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & 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, 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: A challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35(1), 11–15. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00364.x>
- Kapp, S. K., Gillespie-Lynch, K., Sherman, L. E., & Hutman, T. (2013). Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental Psychology*, 49(1), 59–71. <https://doi.org/10.1037/a0028353>

- Kisbu-Sakarya, Y., & Doenyas, C. (2021). Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms. *Research in Developmental Disabilities, 113*, 103941. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103941>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE.
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education, 60*(4), 347–362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Liu, Y., Li, J., Zheng, Q., Zaroff, C. M., Hall, B. J., Li, X., & Hao, Y. (2016). Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of preschool teachers in China. *BMC Psychiatry, 16*, 142. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0845-2>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8*, 7–22.
- Mason, R. A., Lory, C., Gregori, E., Gerow, S., Rispoli, M. J., David, M., Kim, S. Y., & Wang, D. (2022). Evidence-based practice in inclusive settings for students with autism: A best-evidence synthesis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 11*(3), 564–580. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00352-4>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad.*
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.*
- Odom, S. L., Thompson, J. L., Hedges, S., Boyd, B. A., Dykstra, J. R., Duda, M. A., Szidon, K. L., Smith, L. E., & Bord, A. (2018). Technology-aided interventions and instruction for adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(12), 3805–3819. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3624-4>

- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 13–31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>
- Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73–84.
- Pellicano, E., & den Houting, J. (2022). Annual research review: Shifting from normal science to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(4), 381–396. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>
- 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. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>
- Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084–1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>
- Russell, A., Scriney, A., & Smyth, S. (2023). Educator attitudes towards the inclusion of students with autism spectrum disorders in mainstream education: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(3), 477–491. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00303-z>
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Schwandt, T. A. (2014). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry* (4th ed.). SAGE.

- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2014). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(10), 1436–1447. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.07.007>
- Shah, A., & Frith, U. (1993). Why do autistic individuals show superior performance on the block design task? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(8), 1351–1364. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb02095.x>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *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.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO.

- Vargas-Bahamón, A. F., & Trujillo-Vanegas, C. (2025). Experiencias pedagógicas de docentes con sus estudiantes con síndrome de Asperger: Un vínculo humano y comprensivo. *Praxis*, 21(2), 479–496. <https://doi.org/10.21676/23897856.6232>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Wing, L. (1996). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals*. Constable.
- Wittwer, J., Hans, S., Frese, J., & Kracke, B. (2024). Inclusion of autistic students in schools: Knowledge, self-efficacy, and attitude of teachers in Germany. *Autism*, 28(5), 1285–1298. <https://doi.org/10.1177/13623613231220210>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951–1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders*. World Health Organization.

APENDICÉ 1. ENTREVISTA DIRECTIVOS

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A RECTORÍA Y COORDINACIÓN

Propósito del instrumento

El presente instrumento tiene como propósito recoger información relevante sobre las políticas institucionales, orientaciones pedagógicas, procesos de gestión y condiciones organizativas relacionadas con la atención educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en el Colegio Naval de Tumaco. A través de esta entrevista semiestructurada dirigida a rectoría y coordinación académica, se busca comprender cómo la institución articula los principios de la educación inclusiva con las prácticas y directrices implementadas en el contexto escolar.

Asimismo, el instrumento pretende identificar la existencia de políticas inclusivas institucionales, lineamientos contemplados en documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el manual de convivencia, así como las acciones orientadas a la formación docente, el acompañamiento pedagógico, la implementación del PIAR y el desarrollo de estrategias que favorezcan la participación y permanencia de estudiantes con TEA en el aula regular.

Nombre: _____
Cargo: _____

Código: _____

CATEGORÍA 1: POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Subcategoría 1.1: Políticas inclusivas institucionales

Descripción:

Esta subcategoría busca identificar la manera en que la institución comprende, organiza e implementa las políticas relacionadas con la educación inclusiva, especialmente en la atención de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA). Se orienta a analizar si existen lineamientos institucionales claros que promuevan la participación, permanencia y atención educativa de estudiantes con discapacidad, así como las acciones desarrolladas para garantizar una respuesta pedagógica coherente con los principios de educación inclusiva establecidos en la normativa educativa colombiana (MEN, 2017; UNESCO, 2020). Asimismo, permite reconocer el grado de articulación entre las políticas institucionales y las prácticas desarrolladas dentro del contexto escolar.

Preguntas

1. ¿Describa con qué políticas cuenta la institución frente a la educación inclusiva?
2. ¿Qué políticas o acciones específicas implementa la institución para la atención de estudiantes con TEA?
3. ¿Cómo se articulan estas ACCIONES con las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes PARA LOS NIÑOS CON TEA?
4. ¿De qué manera se realiza seguimiento al cumplimiento de estas políticas dentro de la institución?

Subcategoría 1.2: Inclusión en documentos institucionales

Descripción:

Esta subcategoría se orienta a analizar la incorporación de la educación inclusiva dentro de los principales documentos orientadores de la institución, tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el manual de convivencia y otros protocolos o directrices institucionales. Su propósito es identificar de qué manera la educación inclusiva y la atención de estudiantes con TEA son contempladas formalmente en la organización institucional, así como los mecanismos mediante los cuales estas orientaciones son socializadas y apropiadas por la comunidad educativa. Del mismo modo, permite establecer el nivel de coherencia entre los planteamientos institucionales y las acciones implementadas en la práctica.

Preguntas

5. ¿De qué manera el Proyecto Educativo Institucional (PEI) incorpora lineamientos relacionados con la educación inclusiva?
6. ¿Qué aspectos relacionados con educación inclusiva se encuentran establecidos en el manual de convivencia?
7. ¿Qué rutas, protocolos o directrices institucionales ha implementado la institución para la atención de estudiantes con discapacidad?
8. ¿Cómo se socializan estas orientaciones con la comunidad educativa?

CATEGORÍA 2: FORMACIÓN DOCENTE Y ACOMPAÑAMIENTO

Subcategoría 2.1: Capacitación docente en educación inclusiva y TEA

Descripción:

Esta subcategoría se orienta a explorar los procesos de formación y capacitación desarrollados por la institución en relación con la educación inclusiva y la atención de estudiantes con TEA. Busca identificar la frecuencia, pertinencia y alcance de estos espacios formativos, así como las necesidades de fortalecimiento que perciben los directivos en el cuerpo docente. De igual manera, permite comprender cómo la institución promueve el desarrollo de competencias pedagógicas que favorezcan prácticas inclusivas dentro del aula (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Preguntas

9. ¿La institución desarrolla procesos de capacitación docente en temas de educación inclusiva?
10. ¿Se han realizado capacitaciones específicas sobre TEA?
11. ¿Con qué frecuencia se realizan estos espacios formativos?
12. ¿Qué necesidades de formación considera que aún presentan los docentes en educación inclusiva?

Subcategoría 2.2: Formación sobre PIAR y ajustes razonables

Descripción:

Esta subcategoría analiza el conocimiento institucional y los procesos de acompañamiento relacionados con el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), entendido como una herramienta fundamental para la garantía de la educación inclusiva en Colombia (MEN, 2017). Su propósito es identificar cómo la

institución orienta, capacita y acompaña a los docentes en la elaboración e implementación de ajustes razonables para estudiantes con TEA, así como las dificultades y fortalezas presentes en este proceso.

Preguntas

13. ¿Qué procesos de orientación o capacitación reciben los docentes sobre la elaboración e implementación del PIAR?
14. ¿Cómo acompaña la institución el proceso de elaboración e implementación del PIAR?
15. ¿Qué dificultades se han identificado en la implementación del PIAR dentro de la institución?
16. ¿Qué fortalezas considera que tiene la institución frente al proceso de elaboración e implementación del PIAR?
17. ¿Considera que los docentes cuentan con las competencias necesarias para implementar ajustes razonables en el aula?
18. ¿Qué estrategias utiliza la institución para hacer seguimiento a la implementación de los ajustes razonables y del PIAR en el aula?
19. ¿Cómo evalúa la institución si los ajustes razonables implementados están respondiendo a las necesidades de los estudiantes con TEA?

CATEGORÍA 3: APOYO INSTITUCIONAL Y GUBERNAMENTAL

Subcategoría 3.1: Recursos y apoyo institucional

Descripción:

Busca identificar las condiciones institucionales que favorecen o limitan la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes con TEA. Se enfoca en el análisis de recursos físicos, pedagógicos y humanos disponibles dentro de la institución, así como en los procesos de acompañamiento brindados a los docentes desde coordinación, orientación escolar u otros actores institucionales. Asimismo, permite reconocer las principales limitaciones que afectan el desarrollo de prácticas inclusivas en el contexto escolar.

Preguntas

17. ¿Con qué recursos (pedagógicos, humanos y materiales) cuenta actualmente la institución para la atención de estudiantes con TEA?
18. ¿Qué tipo de apoyo pedagógico recibe la institución en educación inclusiva?
19. ¿Qué limitaciones a nivel institucional considera que afectan la implementación de estrategias inclusivas?
20. ¿Qué aspectos (acompañamiento, asesoría, implementación, atención) se deben fortalecer dentro de la institución para favorecer la educación inclusiva?

Subcategoría 3.2: Relación con entidades gubernamentales

Descripción:

Esta subcategoría pretende explorar la percepción institucional frente al apoyo brindado por entidades gubernamentales, como la Secretaría de Educación y el Ministerio de Educación Nacional, en relación con la educación inclusiva y la atención de estudiantes con TEA. Se orienta a identificar los procesos de

formación, acompañamiento técnico, asesoría o seguimiento recibidos por la institución, así como las necesidades de fortalecimiento institucional percibidas desde el contexto directivo.

Preguntas

21. ¿Considera que las entidades gubernamentales brindan apoyo suficiente para la inclusión de estudiantes con TEA?
22. ¿Considera que las entidades gubernamentales brindan apoyo suficiente para la inclusión de estudiantes con discapacidad?
23. ¿Qué tipo de acompañamiento recibe la institución por parte de la Secretaría de Educación o el Ministerio de Educación?
24. ¿Se han desarrollado procesos de formación o asistencia técnica desde estas entidades?
25. ¿Qué apoyos considera que aún hacen falta desde el nivel gubernamental?

CATEGORÍA 4: EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PROYECCIÓN INSTITUCIONAL

Subcategoría 4.1: educación inclusiva y práctica institucional

Descripción:

Esta subcategoría busca analizar la relación entre las políticas institucionales, las orientaciones inclusivas y las prácticas desarrolladas cotidianamente dentro de la institución educativa. Permite identificar los avances, desafíos y tensiones existentes en la implementación de procesos inclusivos para estudiantes con TEA, así como reconocer la manera en que la institución proyecta el fortalecimiento de estas prácticas a futuro. Del mismo modo, posibilita contrastar las acciones institucionales con los principios de la educación inclusiva reportados en la literatura y la normativa vigente.

Preguntas

25. ¿Considera que las prácticas institucionales responden a los principios de la educación inclusiva?
¿Por qué?
26. ¿Qué avances identifica la institución en relación con la atención de estudiantes con TEA?
27. ¿Qué desafíos persisten actualmente en la formación de estudiantes con TEA?
28. ¿Qué desafíos persisten actualmente en la atención educativa a estudiantes con discapacidad?
29. ¿Cómo visualiza la institución el fortalecimiento de la inclusión educativa a un año?

APENDICE 2. ENTREVISTA DOCENTE

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

El presente instrumento corresponde a una entrevista semiestructurada en profundidad, diseñada con el propósito de recoger información cualitativa relevante para la caracterización de las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes de básica primaria del Colegio Naval de Tumaco en la atención de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA). Su construcción responde al enfoque cualitativo de la investigación, el cual busca comprender las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de los propios actores educativos, atendiendo a sus experiencias, significados y contextos de acción.

La entrevista se organiza a partir de un sistema de categorías y subcategorías analíticas, definidas en coherencia con el objetivo general y los objetivos específicos del estudio. Estas categorías abarcan dimensiones relacionadas con el conocimiento docente sobre el TEA, las estrategias pedagógicas implementadas en el aula, los criterios que orientan la toma de decisiones pedagógicas y las condiciones institucionales que inciden en su desarrollo. Esta estructura permite no solo orientar la recolección de la información, sino también facilitar su posterior análisis mediante procesos de categorización e interpretación.

Ha tenido estudiantes con TEA dentro de su aula de clases SI:____ NO:____

Nombre _____ Código _____

CATEGORÍA 1: CONOCIMIENTO DOCENTE SOBRE EL TEA

Subcategoría 1.1: Conceptualización del TEA

Descripción:

Esta subcategoría busca explorar la comprensión que poseen los docentes sobre el trastorno del espectro autista (TEA), considerando su reconocimiento como una condición del neurodesarrollo caracterizada por la diversidad en las formas de comunicación, interacción y comportamiento (OMS, 2019). Asimismo, pretende identificar cómo los docentes interpretan el carácter espectral del autismo y la manera en que este influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del contexto escolar.

Preguntas:

1. ¿Cómo definiría el trastorno del espectro autista?
2. ¿Qué entiende usted por el término “espectro” en relación con el autismo?
3. ¿Considera que todos los estudiantes con TEA presentan las mismas características?
¿Por qué?
4. ¿Cómo cree que el TEA influye en el proceso de enseñanza–aprendizaje del estudiante con este diagnóstico?
5. ¿Qué conocimientos considera tener sobre las características y origen del TEA?

Subcategoría 1.2: Características del TEA

Descripción:

Esta subcategoría se orienta a identificar la capacidad del docente para reconocer las características asociadas al TEA en el contexto educativo, especialmente aquellas relacionadas con la comunicación, la interacción social y el comportamiento. Además, busca comprender cómo estas características son percibidas por los docentes y de qué manera consideran que influyen en los procesos de aprendizaje, participación y desempeño escolar de los estudiantes (Happé & Frith, 2006).

Preguntas:

6. ¿Qué dificultades identifica en los procesos de aprendizaje?
7. ¿Qué dificultades identifica en los procesos de interacción de estudiantes con TEA?
8. ¿Qué formas de comunicación presentan los estudiantes con TEA de la IE?
9. ¿De qué manera estos estudiantes se relacionan con sus docentes?
10. ¿De qué manera los estudiantes con TEA afrontan las dificultades que surgen en la convivencia o interacción con otros estudiantes?
11. ¿Qué aspectos considera importantes tener en cuenta en los procesos de aprendizaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista?
12. ¿De qué forma las características asociadas al TEA influyen en los procesos de enseñanza?
13. ¿Qué comportamientos son relevantes para considerar que un estudiante con TEA tienen un buen desempeño en clase?

Subcategoría 1.3: Percepción del funcionamiento

Descripción:

Esta subcategoría pretende analizar cómo los docentes perciben el desempeño y funcionamiento de los estudiantes con TEA dentro del aula, más allá del diagnóstico clínico. Se enfoca en reconocer las capacidades, formas de participación, fortalezas y dificultades que los estudiantes presentan en diferentes situaciones escolares, permitiendo comprender cómo estas percepciones influyen en las prácticas pedagógicas desarrolladas por el docente (Florian, 2014).

Preguntas:

14. ¿Qué tipo de fortaleza evidencia en un estudiante con tea?
15. ¿Describame como es el proceso de participación de los estudiantes con tea en las actividades escolares?
16. ¿En qué situaciones considera que presentan mayores retos?
17. ¿En qué situaciones considera que se presenta mejores resultados?
18. ¿En qué momentos o actividades observa que logran un mejor desempeño con los estudiantes con esta característica?
19. ¿Qué nivel de autonomía observa en los estudiantes con tea durante el desarrollo de actividades escolares?

Subcategoría 1.4: Necesidades educativas

Descripción:

Esta subcategoría busca identificar las necesidades educativas que los docentes reconocen en los estudiantes con TEA, así como los apoyos y ajustes pedagógicos que consideran necesarios para favorecer su aprendizaje y participación en el aula. De igual manera, permite analizar el nivel de comprensión docente frente a la diversidad de necesidades presentes en el contexto inclusivo (Ainscow, 2001).

Preguntas:

20. ¿Qué tipo de BARRERAS DE APRENDIZAJE identifica en los estudiantes con TEA?
21. ¿Qué apoyos considera necesarios para su aprendizaje?
22. ¿Qué elementos considera fundamentales para favorecer la permanencia y participación de estudiantes con TEA dentro del aula de clases?
23. ¿Cómo reconoce cuando una actividad no está promoviendo la participación de un estudiante con TEA?

Subcategoría 1.5: Formación docente

Descripción:

Esta subcategoría explora la formación y preparación profesional que poseen los docentes para la atención de estudiantes con TEA, así como la percepción que tienen sobre la suficiencia de dichos procesos formativos. También busca identificar las necesidades de fortalecimiento pedagógico y conceptual que los docentes consideran necesarias para responder de manera más adecuada a la diversidad presente en el aula (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Preguntas:

24. ¿Ha recibido formación específica sobre TEA?
25. ¿Su formación es suficiente para responder de manera pertinente al estudiante? o para mitigar barreras a las que se enfrenta el estudiante?
26. ¿Qué aspectos considera que necesita fortalecer en su formación para poder atender a este tipo de población?

CATEGORÍA 2: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS

Subcategoría 2.1: Adaptación de la enseñanza

Descripción:

Esta subcategoría analiza las estrategias y ajustes que los docentes realizan en la planificación y desarrollo de sus clases para responder a las necesidades de estudiantes con TEA. Se enfoca en identificar cómo se ajustan contenidos, metodologías y dinámicas de participación dentro del aula, en función de una enseñanza más flexible e inclusiva (Odom et al., 2010).

Preguntas:

- 27. ¿Cómo ajusta sus clases cuando tiene estudiantes con tea?
- 28. ¿Cómo ajusta los contenidos para estos estudiantes?
- 29. ¿Qué estrategias utiliza para promover la participación de los estudiantes con tea en el grupo?

Subcategoría 2.2: Uso de apoyos pedagógicos**Descripción:**

Esta subcategoría busca identificar los apoyos pedagógicos utilizados por los docentes para favorecer el aprendizaje y la participación de estudiantes con TEA, incluyendo apoyos visuales, materiales didácticos y estrategias basadas en evidencia. Asimismo, permite reconocer los criterios utilizados para seleccionar estos recursos y las dificultades presentes en su implementación (Wong et al., 2015).

Preguntas:

- 30. ¿Qué tipo de apoyos utiliza en el aula?
- 31. ¿Qué conocimiento tiene sobre el uso de pictogramas?
- 32. ¿Cómo decide qué apoyo utilizar?
- 33. ¿Qué dificultades ha tenido al implementarlos?

Subcategoría 2.3: Organización del ambiente

Descripción: Esta subcategoría se orienta a analizar la manera en que el docente estructura y organiza el ambiente del aula para favorecer la participación y el aprendizaje de estudiantes con TEA. Incluye aspectos relacionados con rutinas, manejo del tiempo, organización espacial y condiciones del entorno que pueden influir en el comportamiento y desempeño del estudiante (Mesibov & Shea, 2010).

Preguntas:

- 34. ¿Cómo organiza el aula para favorecer la participación de los estudiantes con TEA?
- 35. ¿Utiliza rutinas o estructuras?
- 36. ¿Cómo maneja los tiempos dentro de la clase?
- 37. ¿Cómo influye el ambiente en el comportamiento del estudiante?

Subcategoría 2.4: Mediación pedagógica

Descripción: Esta subcategoría aborda las formas de interacción y acompañamiento que el docente desarrolla durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con TEA. Busca comprender cómo se orientan las instrucciones, el apoyo durante las actividades y las estrategias utilizadas para favorecer la comprensión y participación del estudiante dentro del aula (Feuerstein, 2010).

Preguntas:

- 38. ¿Cómo da las instrucciones en clase para los estudiantes con TEA?

- 39. ¿Cómo apoya al estudiante durante las actividades?
- 40. ¿Cómo promueve la comprensión de las tareas?
- 41. ¿Cómo interviene cuando el estudiante no logra comprender?

Subcategoría 2.5: Evaluación y seguimiento

Descripción:

Hace referencia a cómo el docente evalúa, ajusta y realiza seguimiento al progreso de estudiantes con TEA, desde un enfoque inclusivo que reconoce sus avances individuales (Booth & Ainscow, 2011).

Preguntas:

- 42. ¿Cómo evalúa a estudiantes con TEA?
- 43. ¿Cómo hace seguimiento al progreso del estudiante?
- 44. ¿Qué indicadores utiliza para valorar avances?

CATEGORÍA 3: CRITERIOS PEDAGÓGICOS

Subcategoría 3.1: Toma de decisiones

Descripción:

Esta subcategoría hace referencia a las formas en que el docente evalúa, ajusta y realiza seguimiento al proceso de aprendizaje de estudiantes con TEA, considerando sus características y necesidades individuales. Además, busca identificar los criterios utilizados para valorar avances y la implementación de ajustes razonables dentro de la evaluación, desde una perspectiva de educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2011).

Preguntas:

- 45. ¿En qué se basa para seleccionar las estrategias de enseñanza para sus clases?
- 46. ¿Cómo decide cuándo cambiar una estrategia?
- 47. ¿Cómo influyen las experiencias previas con estudiantes con TEA en las decisiones pedagógicas que toma actualmente?
- 48. ¿Cómo identifica si una estrategia pedagógica está respondiendo adecuadamente a las necesidades del estudiante con TEA?

CATEGORÍA 4: CONDICIONES INSTITUCIONALES

Subcategoría 4.1: Apoyo institucional

Descripción:

Esta subcategoría se orienta a identificar los apoyos y acompañamientos que brinda la institución educativa para favorecer la atención de estudiantes con TEA. Además, busca analizar la percepción docente sobre el respaldo institucional, la articulación con otros profesionales y las necesidades de fortalecimiento existentes en el contexto escolar.

Preguntas

49. ¿Qué apoyos brinda la institución para favorecer la educación inclusiva?
50. ¿Qué tipo de acompañamiento recibe como docente para fortalecer las estrategias pedagógicas dirigidas a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista?
51. ¿Qué apoyos escolares, pedagógicos y terapéuticos considera que hacen falta?
52. ¿Cómo se realiza la comunicación institucional respecto al ingreso o acompañamiento de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el aula?

Subcategoría 4.2: Recursos y limitaciones

Descripción: Esta subcategoría pretende reconocer las condiciones institucionales que favorecen o limitan la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes con TEA. Se enfoca en aspectos relacionados con recursos didácticos, infraestructura, tiempo, organización escolar y demás factores que influyen en la práctica docente y en los procesos de inclusión educativa.

Preguntas

53. ¿La institución cuenta con recursos suficientes para materiales didácticos para estudiantes con TEA?
54. ¿Qué limitaciones enfrenta dentro de la institución al realizar prácticas inclusivas?
55. ¿Cómo afectan estas limitaciones su práctica?

Subcategoría 4.3: Uso del PIAR como herramienta pedagógica

Descripción: Esta subcategoría explora el conocimiento, uso y apropiación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como herramienta orientadora para la atención educativa de estudiantes con TEA. Asimismo, busca identificar las experiencias docentes relacionadas con su elaboración, implementación y seguimiento, así como las dificultades y apoyos institucionales presentes en este proceso, en coherencia con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017).

Preguntas

56. ¿Conoce usted qué es el PIAR?
57. ¿Ha participado en la elaboración de un PIAR?
58. ¿Considera que el PIAR es importante para la atención educativa de estudiantes con TEA? ¿Por qué?
59. ¿Considera que el PIAR orienta de manera efectiva las estrategias que implementa? ¿Por qué?
60. ¿Con qué frecuencia revisa o actualiza las estrategias establecidas en el PIAR?
61. ¿Qué dificultades ha encontrado en la elaboración o aplicación del PIAR?
62. ¿Qué apoyos institucionales, interdisciplinarios o formativos recibe para la elaboración o implementación del PIAR?
63. ¿Considera que la institución brinda suficiente orientación para el desarrollo del PIAR? ¿Por qué?
64. ¿Qué aspectos considera que deberían fortalecerse en la institución frente al uso del PIAR?

LISTA DE CHEQUEO

LISTA DE CHEQUEO

Nombre: _____ **Código:** _____ **Fecha:** _____

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones relacionadas con las estrategias pedagógicas, apoyos y ajustes implementados en el aula para la atención de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA). El propósito de esta lista de chequeo es identificar el nivel de implementación y la frecuencia con la que estas estrategias son utilizadas dentro del contexto escolar.

Para cada afirmación, deberá marcar la opción que mejor represente la realidad de su práctica docente, teniendo en cuenta dos aspectos: el nivel de implementación de la estrategia y la frecuencia con la que esta se desarrolla en la práctica pedagógica.

La información suministrada será utilizada únicamente con fines académicos e investigativos, garantizando la confidencialidad de los datos recolectados.

CATEGORÍA 1: APOYOS VISUALES Y COMUNICATIVOS

Ítem	Estrategia observada	Sí	Parcial mente	No	FRECUENCIA			
					Nun ca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Utiliza pictogramas para orientar actividades y facilitar la comunicación							
2	Emplea apoyos visuales durante las explicaciones							
3	Utiliza apoyos en la rutina con agendas visuales o secuencias de actividades							
4	Realiza imágenes o apoyos gráficos para dar instrucciones en el aula							

CATEGORÍA 2: ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DEL AULA

Ítem	Estrategia observada	Sí	Parcial mente	No	FRECUENCIA			
					Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
5	Utiliza una secuencia de aprendizaje para estructurar la clase							
6	Mantiene rutinas claras dentro de la clase							
7	Reduce estímulos distractores en el aula como exceso de estímulos visuales, uso innecesario de dispositivos electrónicos y ruidos constante							
8	Delimita espacios específicos de trabajo para que los estudiantes realicen sus tareas.							

CATEGORÍA 3: MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

Ítem	Estrategia observada	Sí	Parcial mente	No	FRECUENCIA			
					Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
9	Brinda acompañamiento individual durante las actividades							
10	Segmenta las tareas paso a paso							
11	Repite instrucciones cuando es necesario							
12	Adapta actividades según las necesidades del estudiante							

CATEGORÍA 4: INTERACCIÓN Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

Ítem	Estrategia observada	Sí	Parcial mente	No	FRECUENCIA			
					Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
13	Promueve la participación del estudiante en actividades grupales							
14	Favorece la interacción con compañeros							
15	Refuerza positivamente la participación del estudiante							
16	Promueve participación del estudiante en diferentes espacios institucionales. (recreo, izada de bandera, salida pedagógica)							

CATEGORÍA 5: AJUSTES Y APOYOS INSTITUCIONALES

Ítem	Estrategia observada	Sí	Parcial mente	No	FRECUENCIA			
					Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
17	Utiliza orientaciones del PIAR en su práctica pedagógica							
18	Realiza adaptaciones de; formato, tiempo, contenido, apoyos visuales, en las evaluaciones							
19	Utiliza un mediador pedagógico de apoyo para el acompañamiento individual durante las actividades escolares							
20	Existe articulación entre docente y apoyo pedagógico o profesional de acompañamiento							
21	La institución brinda orientaciones pedagógicas para la atención de estudiantes con TEA.							
22	El docente recibe acompañamiento institucional para la elaboración o la implementación del PIAR.							

Ítem	Estrategia observada	Sí	Parcial mente	No	FRECUENCIA			
					Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
23	La institución promueve capacitaciones relacionadas con la educación inclusiva y el TEA.							
24	El aula cuenta con recursos visuales o materiales de apoyo para estudiantes con TEA.							
25	Existe comunicación entre docentes y familias frente al proceso educativo del estudiante con TEA.							
26	Se evidencian acciones institucionales orientadas a favorecer la participación del estudiante con TEA en las actividades escolares.							
27	El docente articula estrategias con psicorientación u otros profesionales de apoyo.							

CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Título del proyecto:

Estrategias pedagógicas en docentes de básica primaria para la atención de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA).

Investigadora:

Lisbeth Yillota Vallecilla
Inclusión, Educación y Diversidad
Universidad Santo Tomás Tunja

Yo, _____, identificado(a) con cédula de ciudadanía No. _____, manifiesto que he sido informado(a) de manera clara y suficiente sobre los objetivos, procedimientos y alcances de la investigación anteriormente descrita. Me han informado que mi participación es libre y voluntaria, que puedo retirarme del estudio en cualquier momento sin necesidad de justificar mi decisión y sin que ello tenga consecuencias negativas en mi relación laboral, profesional o institucional con el colegio, sus directivas ni con los compañeros.

El objetivo de la investigación es Caracterizar las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes de básica primaria del Colegio Naval de Tumaco para la atención de estudiantes con trastorno del espectro autista, en relación con los principios de la educación inclusiva y las condiciones del contexto institucional.

Se me ha explicado que mi participación consistirá en responder una entrevista semiestructurada la cual será grabada (audio), con una duración aproximada entre 30 y 50 minutos, en la cual se abordarán aspectos relacionados con mi experiencia docente, el conocimiento sobre el trastorno del espectro autista (TEA) , así mismo tendré que contestar una lista de chequeo para caracterizar las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula y las percepciones que tengo sobre las acciones en materia de educación inclusiva. Se me ha informado que los posibles riesgos de participar pueden incluir, cansancio leve, incomodidad al hablar de algunas experiencias institucionales, pedagógicas o personas relacionadas con el tema de estudios. Para reducir los riesgos usted puede pedir pausas o pedir aclaraciones. Su participación en el estudio contribuirá a comprender mejor el tema de estudio, aporta información útil para el diseño de estrategias de formación docente y generar conocimiento académico que pueda ser compartido.

Se me ha informado que la información suministrada será utilizada exclusivamente con fines académicos; en el marco de un trabajo de investigación de maestría, y que será tratada bajo criterios de confidencialidad. Aunque en este documento se consignan mis datos personales para efectos formales, en los resultados de la investigación se garantizará el anonimato, evitando cualquier información que permita mi identificación.

De acuerdo con lo establecido en la Resolución 8430 de 1993, esta investigación se clasifica como de riesgo mínimo, dado que no implica ningún tipo de intervención física, psicológica o manipulación de variables que afecten mi integridad.

Igualmente, reconozco que esta investigación se rige por los principios éticos establecidos en la Ley 1090 de 2006, relacionados con el respeto por la dignidad humana, la autonomía, la confidencialidad y el uso responsable de la información.

En constancia de lo anterior, y habiendo comprendido la información proporcionada, autorizo de manera libre y voluntaria mi participación en esta investigación.

Firma de aceptación.

Nombre completo: _____

Cédula de ciudadanía: _____

Firma: _____

Fecha: _____

PANILLA JUICIO DE EXPERTOS

PLANILLA DE JUICIO DE EXPERTOS

Adaptada de Escobar, J & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización, Avances en Medición, 6, 27–36.

https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para participar en el proceso de obtención de evidencia de validez de contenido mediante juicio de expertos de los instrumentos de Caracterización de docentes sobre las percepciones y estrategias pedagógicas que utilizan con niños con TEA. Estos instrumentos fueron diseñados por la estudiante Lisbeth Villota Vallecilla y su asesora Lady Vergara Estupiñán.

Su colaboración en esta fase de evaluación mediante juicio de expertos es fundamental para garantizar que los instrumentos cuenten con evidencias de validez de contenido y que sea pertinente en el contexto educativo el que se aplicará.

Agradecemos de antemano su valiosa participación y el tiempo dedicado a esta labor académica.

Nombres y apellidos del juez: _____

Formación académica: _____

Áreas de experiencia profesional: _____

Tiempo de experiencia: _____ (años)

Cargo actual: _____

Institución: _____

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD (C) El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por su sintaxis
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA (CH) El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial (superficial) con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA (R) El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
OBSERVACIONES DE MEJORA DEL ÍTEM		Consignar las sugerencias específicas en cuanto a mejora de los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos, que puedan optimizar la articulación y coherencia dentro del instrumento.