



DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

Gestión del Aprendizaje en Estudiantes con Trastorno del
Espectro Autista de una Institución Educativa de la Ciudad de
Cuenca

Magister en Educación con Mención en Gestión y Liderazgo

Autora: Paula Nicole Carrión Alvear

Directora: María Esther del Carmen Cordero Moreno

Cuenca, Ecuador

2026

DEDICATORIA

A mi hija Emma Victoria, fuente permanente de inspiración y motor de mis sueños y metas; a mis padres, Diego y Dunnia, por su apoyo incondicional, su presencia constante y la confianza depositada en cada etapa de este proceso; a mi hermano Joaquín, por su acompañamiento emocional y sus constantes gestos de aliento. Me dedico también este logro como resultado del esfuerzo, la perseverancia y el compromiso asumido para alcanzar una meta más en mi formación profesional, fortalecida por el crecimiento de nuestra escuelita como reflejo del trabajo constante y de la convicción de seguir avanzando juntos. Finalmente, a mi esposo Marco, por su comprensión, paciencia y respaldo durante este proceso académico, factores determinantes para culminar con éxito esta etapa y consolidar nuestro proyecto de vida familiar.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a mi hija Emma Victoria, cuya llegada transformó mi vida y dio un nuevo sentido a cada esfuerzo realizado durante este proceso académico. Expreso mi gratitud a mis docentes Karina y María del Carmen por su orientación y apoyo constante. A mi esposo, por su comprensión y respaldo permanente; a mis padres, por su apoyo incondicional; y a mi familia Rodríguez Contreras, por su cercanía y aliento continuo. Finalmente, me agradezco a mí misma por la constancia y el compromiso asumidos, así como por reafirmar que la educación no se centra en el lucro, sino en ofrecer lo mejor de nosotros en cada experiencia educativa.

Resumen

La gestión del aprendizaje de estudiantes con TEA es limitada por el desconocimiento docente y la falta de estrategias inclusivas, lo que dificulta una educación de calidad e inclusiva. El objetivo general es: “Determinar cómo una propuesta de intervención ayuda a gestionar el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de una institución particular de la ciudad de Cuenca.” Se empleó un enfoque cualitativo, diseño no experimental y alcance descriptivo, utilizando entrevistas semiestructuradas, observación áulica y grupos focales. Los resultados evidencian que los docentes poseen conocimientos adecuados sobre el TEA y aplican estrategias como apoyos visuales, rutinas estructuradas, adaptaciones curriculares y trabajo interdisciplinario. Se identifican, también limitaciones vinculadas a recursos y necesidad de formación continua. La propuesta de intervención, basada en cuatro talleres, fortaleció las competencias docentes y promovió prácticas inclusivas más efectivas. El estudio concluye que una gestión del aprendizaje flexible, colaborativa y adaptada a las necesidades individuales favorece la inclusión educativa de los estudiantes con TEA.

Palabras clave: Educación inclusiva, estrategias pedagógicas, gestión del aprendizaje, trastorno del espectro autista.

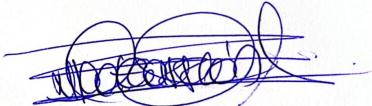
Abstract

This research analyzes the management of learning for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) at a private educational institution in Cuenca. The overall objective was: "To determine how an intervention proposal helps manage the learning of students with Autism Spectrum Disorder at a private institution in the city of Cuenca." A qualitative approach, non-experimental design, and descriptive scope were used, employing semi-structured interviews, classroom observation, and focus groups. The results show that teachers have adequate knowledge about ASD and apply strategies such as visual aids, structured routines, curricular adaptations, and interdisciplinary work. Limitations related to resources and the need for continuing education were also identified. The intervention proposal, based on four workshops, strengthened teachers' skills and promoted more effective inclusive practices. The study concludes that flexible, collaborative learning management adapted to individual needs promotes the educational inclusion of students with ASD.

Keywords: autism spectrum disorder, inclusive education, learning management, teaching strategies, teacher training.

MARIA ESTHER
DEL CARMEN
CORDERO
MORENO

Firmado digitalmente por
MARIA ESTHER DEL
CARMEN CORDERO
MORENO
Fecha: 2026.03.12 17:19:55
-05'00'



Mgst. María del Carmen Cordero

Directora

Nicole Carrión Alvear

Maestrante

DEDICATORIA.....	2
AGRADECIMIENTOS.....	3
Resumen.....	4
Abstract.....	5
INTRODUCCIÓN.....	7
MATERIALES Y MÉTODOS.....	19
Contexto, población y participantes.....	20
Tabla 1.....	20
Técnicas e Instrumentos.....	21
Tabla 2.....	24
PROCEDIMIENTO.....	24
RESULTADOS.....	26
Categoría del Trastorno del Espectro Autista.....	26
Categoría Gestión del Aprendizaje.....	28
Categoría Estrategias de Aprendizaje.....	30
Análisis de los resultados de la ficha de observación.....	31
TRIANGULACIÓN DE INFORMACIÓN.....	32
RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL TALLER.....	34
DISCUSIÓN.....	34
Conclusión.....	37
REFERENCIAS.....	38
ANEXOS.....	46
FICHA DE EVALUACIÓN DEL FACILITADOR – INSTITUCIÓN CREEser.....	71

INTRODUCCIÓN

La gestión del aprendizaje para los estudiantes diagnosticados con autismo se ha evidenciado que no es la más adecuada en los entornos educativos; debido en su mayoría a altos índices de desconocimiento de esta problemática por parte de los docentes; lo que, conlleva a que los estudiantes únicamente ocupen un espacio físico dentro del aula, sin que exista realmente una educación inclusiva (Adi- Kistoro et al., 2021; Latorre- Cosculluela et al., 2023), situación que se replica en el entorno de las realidades educativas ecuatorianas (Cedeño-Calda y Sánchez-Cruz, 2024).

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha sido clasificado dentro de las condiciones del neurodesarrollo, se caracteriza por dificultades en la comunicación social y la presencia de patrones de comportamiento repetitivos y restringidos, los que inciden en mayor o menor medida en la vida de la persona diagnosticada con este. Dentro del enfoque y abordaje clínico, han existido avances significativos en las últimas décadas, lo que ha permitido una mejor comprensión de sus manifestaciones y necesidades específicas (Serrano- Baraja, 2022).

Desde un punto de vista clínico, el TEA presenta una amplia variabilidad en sus manifestaciones, lo que ha llevado a su conceptualización como un espectro (Serrano- Baraja, 2022). Los síntomas principales incluyen alteraciones en la comunicación e interacción social, así como comportamientos repetitivos y restrictivos, los que afectan en el desarrollo social de la persona que lo padece; esta afectación deriva de la evolución histórica del término autismo, el mismo que fue acuñado por primera vez por Eugen Bleuler, quien relacionada al autismo con la esquizofrenia, haciendo énfasis en la limitación en las relaciones con las personas y el mundo externo; autismo, etimológicamente, viene del griego, que significa “encerrado en sí mismo”, y hace referencia a la expresión “ausente o perdido” (Adiego-Trasobores, 2021).

Con los avances académicos y científicos, el término autismo fue adecuándose cada vez más hacia un grupo de niños con dificultades en la interacción social, el lenguaje y comportamientos repetitivos, lo que con posterioridad llevaría a la incorporación del concepto de Hans Asperger, en 1944, respecto al denominado Síndrome de Asperger, el que, incluía a niños con habilidades lingüísticas preservadas, pero que mantenían características similares a lo que se había definido como autismo. No obstante, con el tiempo, se comprendió que, los niños que evidenciaban desde temprana edad, diferentes problemas en el desarrollo del lenguaje, falta de contacto visual y limitaciones en diversas áreas del aprendizaje, correspondían a una misma categoría, llegando a la concepción de un espectro (García- Salazar y Huitrado-Treviño, 2024; Herrera del Águila 2021).

Por tanto, el concepto de Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha sido redefinido en las diferentes ediciones de los manuales diagnósticos de la Asociación Americana de

Psiquiatría (APA), hasta llegar a la versión vigente, el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, quinta edición, texto revisado (DSM-5-TR)* (APA, 2022). En esta edición se mantiene la unificación de los diagnósticos previos autismo, síndrome de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado dentro de un solo espectro, considerando la amplia variabilidad en la manifestación de los síntomas y en los niveles de apoyo que requieren las personas con este trastorno. Se reconoce que no todos los individuos presentan las mismas características ni el mismo grado de afectación, motivo por el cual el TEA continúa clasificado como un trastorno del neurodesarrollo (pp. 28–30).

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):
 1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
 2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
 3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):
 1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
 2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).
 3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

- 4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento
- C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).
- D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Por tanto, entre los signos tempranos del TEA se encuentran la falta de contacto visual, la ausencia de gestos comunicativos y el retraso en el desarrollo del lenguaje. A nivel conductual, es posible observar intereses restringidos, movimientos repetitivos y dificultades para adaptarse a los cambios en la rutina (Herrera-Del Águila, 2021). Las personas con autismo presentan una amplia variabilidad en sus capacidades cognitivas, emocionales y conductuales, lo que implica que el espectro abarca desde individuos con altas capacidades hasta aquellos que requieren un apoyo significativo en su vida diaria. Estas diferencias pueden manifestarse en la comunicación, la socialización y las actividades de juego, aspectos que a menudo divergen de las expectativas típicas del desarrollo (Jaramillo-Arias et al., 2021).

El diagnóstico se clasifica en diferentes niveles de gravedad, dependiendo del grado de apoyo del individuo y la presentación de síntomas se da generalmente en las primeras etapas del desarrollo; los que usualmente se hacen más evidentes cuando se da el inicio de la etapa escolar (Celis-Alcalá y Ochoa-Madrigal, 2022).

La clasificación del TEA está basada en grados de apoyo, estos grados hacen referencia a la necesidad del paciente de requerir de ayuda complementaria, lo que se relaciona directamente con la limitación en la capacidad de interacción social del paciente (APA, 2014; Grosso, 2021). Esta clasificación, de acuerdo a los mismos autores, evalúa el grado de independencia y las necesidades específicas del individuo.

1. **Grado 1. Necesita apoyo:** Se considera que, las personas en este nivel presentan dificultades en la comunicación social y cierta rigidez en su comportamiento. Pudiendo mantener conversaciones, pero con dificultades para comprender normas

sociales implícitas. También puede evidenciar inconformidad a cambios en su rutina y requerir cierto grado de apoyo en su vida cotidiana

2. **Grado 2. Necesita apoyo sustancial:** En este nivel, las dificultades en la interacción social y la rigidez de comportamientos son más evidentes. Las personas pueden tener un lenguaje verbal limitado y mayor dificultad para adaptarse a cambios en el entorno. Requieren apoyo continuo para desenvolverse en diferentes contextos.
3. **Grado 3. Necesita apoyo muy sustancial:** Este nivel corresponde a los casos más severos dentro del espectro. Las personas con autismo en este nivel tienen una comunicación verbal mínima o nula y muestran una marcada resistencia a los cambios. Requieren asistencia constante en la mayoría de las áreas de la vida diaria.

A más de esta clasificación, se deben considerar los subtipos o perfiles dentro del espectro, como el autismo con discapacidad intelectual asociada, el autismo con altas habilidades cognitivas y el autismo con rasgos sensoriales acentuados, entre otros (Lasa-Zulueta, 2021).

Bey *et al.* (2025) señalan que el Trastorno del Espectro Autista (TEA) tiene un origen multifactorial, resultado de la interacción entre factores genéticos, biológicos y ambientales que influyen en el desarrollo neurológico desde etapas tempranas.

Investigaciones han demostrado que el autismo tiene una fuerte base genética. Se han identificado múltiples genes asociados al mismo y estudios con gemelos han evidenciado una alta heredabilidad del trastorno. Mutaciones espontáneas y variaciones en ciertos segmentos del ADN pueden influir en el desarrollo cerebral y la conectividad neuronal, lo que contribuye a las manifestaciones del TEA (Gaona, 2024).

Además, de esta causalidad genética, también se consideran los factores neurológicos, los que desempeñan un papel clave en el desarrollo del autismo. Por ejemplo, se ha evidenciado que, existen ciertas diferencias en la estructura y función cerebral de las personas con este diagnóstico; se exponen alteraciones en la corteza cerebral, el cerebelo y la amígdala, áreas del cerebro que influyen en la forma en que procesan la información sensorial, social y emocional (Vega y Rojas, 2022).

Los factores ambientales, también han sido objeto de estudio en relación con el TEA; se han realizado análisis en pacientes con dicha condición, en el que se ha dado importancia a factores ambientales como la exposición prenatal a infecciones, deficiencias nutricionales, complicaciones en el parto y/o la edad avanzada de los padres son algunos de los elementos que pueden aumentar el riesgo de desarrollar el trastorno. No obstante, es importante destacar que estos factores no son determinantes por sí solos, sino que interactúan con la predisposición genética (Arroyo, 2022).

De acuerdo a lo expuesto, las necesidades de los pacientes con TEA derivan de las causas, características y clasificación de este trastorno. De acuerdo, a los grados de nivel de apoyo, una persona presentará mayor o menor necesidades, las que se adecuan a los diferentes entornos en los que se desempeñe la persona (Pesantez y Reinoso, 2025).

Es así que, uno de los principales requerimientos de las personas con TEA es la adaptación en el ámbito educativo. Para esto, se ha evidenciado que, es fundamental contar con metodologías de enseñanza flexibles, materiales visuales y estrategias de aprendizaje estructuradas, las que deben ser acogidas tanto por los docentes como los administrativos del centro escolar, sin dejar de lado, que estos requerimientos en el ámbito escolar también deben ser acogidos dentro del ámbito familiar del niño y/o adolescente, para un eficiente desarrollo y desempeño, en apego a las capacidades (Argoti-Arteaga, 2024).

Posibles estrategias educativas que pueden ser utilizadas en el ámbito educativo, son el uso de pictogramas, apoyos visuales y sistemas de comunicación alternativa para mejorar la comprensión del contenido. También, es recomendado el empleo del aprendizaje basado en intereses individuales, esto permite captar la atención y motivación del estudiante. La flexibilidad en la evaluación y en la forma de presentar la información es esencial para garantizar el acceso equitativo al aprendizaje (Alarcón- Alava y Montánchez, 2021).

Otra de las necesidades de las personas autistas, aspecto que trasciende el ámbito educativo, es la comunicación. Como parte de la sintomatología del trastorno, es la presencia de dificultades para expresarse verbalmente; por lo que, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, como pictogramas, lenguaje de señas o dispositivos tecnológicos especializados, pueden ser de gran apoyo, ya que, estas técnicas pueden facilitar la comprensión del lenguaje y el uso de estrategias claras en la interacción social mejora su autonomía y calidad de vida (Alarcón- Alava y Montánchez, 2021).

El entorno físico, también juega un papel crucial en el bienestar de las personas con TEA. Debido a su sensibilidad sensorial, es menester reducir estímulos que puedan generar sobrecarga, como luces brillantes, ruidos fuertes o cambios abruptos en la rutina. Ambientes estructurados y predecibles favorecen su estabilidad emocional y disminuyen la ansiedad, debiendo considerarse que, estas necesidades varían de acuerdo al grado de nivel de apoyo que requiera la persona, siendo que, a mayor nivel de apoyo, mayor será el requerimiento de control en el entorno físico (Lavado-Candelario y Muñoz- Silva, 2023).

Una necesidad importante es en el ámbito de la salud, las personas con TEA requieren acceso a profesionales capacitados en la atención a sus necesidades específicas; siendo, en ciertos casos necesario una atención integral, en la que, tanto la parte médica como psicológica sean cubiertas. Dentro del ámbito psicológico el uso de terapia ocupacional, terapia del lenguaje e intervención conductual son primordiales para el desarrollo de la persona con TEA. Además de esto, el apoyo psicológico para los familiares

de las personas con TEA, es un recurso importante para afrontar los desafíos que se presenten en el día a día (Rivero-Zapata, 2024).

De lo expuesto se desprende que, las necesidades de las personas diagnosticadas con TEA son diversas, y deben ser abarcadas en cada arista de la vida de la persona; en el caso que se analiza, el entorno educativo, las necesidades son variadas, y demandan el conocimiento de las personas involucradas en el proceso educativo del estudiante, sean estos los docentes y administrativos de la institución educativa. Dentro del manejo de las necesidades de los estudiantes con autismo, toma gran relevancia la gestión del aprendizaje que los docentes deben aplicar para cumplir con los principios de una educación inclusiva y de calidad (Vinuela Beltrán et al., 2025).

En este contexto, resulta pertinente profundizar en el concepto de gestión, ya que comprender su significado y alcance permite sustentar teóricamente la importancia que tiene dentro del proceso educativo, especialmente cuando se aborda la atención a la diversidad y las necesidades de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Analizar la gestión desde una perspectiva pedagógica posibilita entender cómo las acciones de planificación, organización, dirección y control influyen directamente en la calidad del aprendizaje y en la aplicación de prácticas inclusivas por parte del docente. En esta línea, Morocho-Torres et al. (2025), sostienen que la gestión educativa inclusiva implica la articulación de estrategias, recursos y actores institucionales que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, reconociendo la diversidad como un eje central del desarrollo educativo.

El término gestión, de acuerdo al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, es “acción y efecto de gestionar” (RAE, 2001). En un sentido más amplio, puede entenderse como el proceso de planificación, organización, dirección y control de recursos para alcanzar los objetivos propuestos de manera eficiente y efectiva. Este concepto es aplicable a una variedad de contextos, siendo esencial en diversas áreas de la sociedad, en el que, evidentemente, el sector educativo no es la excepción (Lule- Uriarte et al., 2023). En el contexto educativo, el término se refiere a la planificación, organización, dirección y control de los recursos y procesos que permiten el desarrollo eficaz de las instituciones educativas, entendida como una práctica que busca garantizar la eficiencia, la equidad y la mejora continua de los procesos formativos (Martínez-Garrido y Murillo, 2022). El objetivo principal es garantizar que el sistema educativo funcione de manera eficiente, equitativa y con altos estándares de calidad, concepto que desde ya se refiere a un enfoque diferente del que se habla (Unir.net, 2021).

Los elementos de este concepto se pueden dividir en cuatro etapas principales: planificación, organización, dirección y control (Ferrerías-Montero, 2023). En primera instancia, la planificación es un proceso mediante el cual se definen los objetivos educativos, se establecen estrategias y se asignan los recursos necesarios para su cumplimiento. Dentro del contexto escolar, la planificación puede abarcar desde la

elaboración de un currículo hasta la definición de políticas educativas a nivel gubernamental (Peralta-Tapia et al., 2023).

Como segundo elemento se tiene a la organización, éste implica la estructuración adecuada de las actividades escolares, distribuir las responsabilidades entre los docentes y el personal administrativo, así como también, coordinar los recursos disponibles para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Peralta-Tapia et al., 2023).

El tercer elemento es la dirección; por intermedio de éste, los directivos escolares y otros gestores educativos lideran, motivan y supervisan a los equipos docentes y administrativos para garantizar que las estrategias planificadas se lleven a cabo de manera efectiva. En este elemento, debe considerarse al concepto de liderazgo, como esa capacidad de influir, motivar y guiar a un grupo de personas hacia el logro de los objetivos; un liderazgo educativo fuerte y participativo es esencial para impulsar la innovación y la mejora continua dentro de las instituciones educativas (Tirado- Gálvez y Heredia- Llatas, 2022).

Finalmente, como cuarto elemento, se tiene al control, éste implica la evaluación del desempeño institucional, la supervisión de los procesos pedagógicos y la aplicación de medidas correctivas cuando sea necesario. Las evaluaciones de calidad, auditorías y revisiones curriculares forman parte de esta fase, permitiendo la mejora constante del sistema educativo (Peralta-Tapia et al., 2023).

La importancia de una gestión educativa eficiente tiene repercusiones positivas en diferentes ámbitos. Una primera repercusión, es que influye en la mejora de la calidad educativa, ya que permite actualizar los programas de enseñanza, capacitar docentes y mejorar metodologías didácticas. También, garantiza la equidad y acceso a la educación, ya que busca asegurar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades, reduciendo las brechas sociales y económicas. Una gestión educativa eficiente, ejercida a través de un liderazgo bien encaminado, repercute positivamente en la motivación de los docentes y administrativos de la institución educativa, los que desempeñan un papel crucial en la formación de los estudiantes (Romero- Vela y Santa María- Relaiza, 2021).

En definitiva, el concepto de gestión, apegado al ámbito educativo, es un factor clave para el desarrollo y la mejora continua del sistema de enseñanza. A través de la planificación, organización, dirección y control, se pueden optimizar los recursos disponibles y garantizar una educación de calidad para todos. La aplicación de un enfoque integral de la gestión educativa no solo contribuye al éxito académico de los estudiantes, sino que también fortalece el desarrollo profesional de los docentes y la equidad en el acceso a la educación (Llor-Burgos et al., 2025).

La educación es un proceso fundamental para el desarrollo de los individuos y las sociedades. Dentro de este proceso, la gestión del aprendizaje cumple un papel esencial, ya que implica la planificación, organización y aplicación de estrategias que faciliten la

adquisición de conocimientos y habilidades en los estudiantes. Según la UNESCO (2021), la gestión del aprendizaje comprende el uso intencionado de estrategias pedagógicas, metodologías activas y herramientas educativas orientadas a mejorar la enseñanza, fomentar la participación, fortalecer la colaboración y promover el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

En este sentido, Guaita Oña (2024), señala que la implementación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y la clase invertida, contribuye significativamente al fortalecimiento del proceso educativo, permitiendo que los estudiantes se involucren de manera más efectiva en su propio aprendizaje. Se centra en la planificación de experiencias educativas que permitan a los estudiantes desarrollar conocimientos de manera efectiva y significativa. En este sentido, implica la intervención de docentes, instituciones educativas y tecnologías para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Encarnación, 2020).

Los enfoques pedagógicos que son implementados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, han evolucionado significativamente a lo largo de los años, adaptándose a las necesidades de la sociedad y a los avances en la comprensión del aprendizaje (Loli Camán, 2023). En sus inicios, predominó un enfoque tradicional, basado en la transmisión de conocimientos de manera unidireccional, con el docente como figura central, apegándose a un modelo educativo basado en la memorización de conceptos y repetición de estos (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2019).

Con el avance de las teorías psicológicas, surgieron diversos enfoques que transformaron la comprensión del aprendizaje. El enfoque conductista centró su atención en la repetición y el refuerzo como mecanismos fundamentales del aprendizaje, mientras que el enfoque cognitivista resaltó la relevancia de los procesos mentales en la adquisición del conocimiento. Posteriormente, las propuestas constructivistas de Piaget y Vygotsky revolucionaron el ámbito educativo al promover un aprendizaje activo, significativo y social (Rocael-Recinos, 2021).

En las últimas décadas, se ha impulsado un aprendizaje más centrado en el estudiante, con enfoques como el humanista, que enfatiza el desarrollo integral, y el sociocultural, que resalta la importancia del contexto y la interacción. Además, el aprendizaje por competencias ha cobrado relevancia, preparando a los estudiantes para los desafíos del mundo laboral (Santillán- Castillo et al., 2021).

En la actualidad, la educación combina múltiples enfoques, integrando tecnologías digitales y metodologías innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y la personalización del aprendizaje, lo que refleja un avance hacia modelos más flexibles y centrados en el estudiante (Santander-Salmón, 2024).

De lo expuesto, según Encarnación (2020); Mendoza-Yépez et al. (2022); Ramírez-García (2021); Santander- Salmón (2024), la gestión del aprendizaje posee varias características que la distinguen, siendo estas:

1. **Planificación Estratégica:** Se diseñan programas de enseñanza estructurados que incluyen objetivos claros y actividades alineadas con las metas de aprendizaje.
2. **Flexibilidad:** Permite adaptar las metodologías y estrategias según las necesidades de los estudiantes y las exigencias del contexto educativo.
3. **Uso de Tecnología:** Integra herramientas digitales y plataformas de aprendizaje virtual para mejorar la experiencia educativa
4. **Evaluación Continua:** Se realizan procesos de medición y retroalimentación para garantizar que los objetivos de aprendizaje se estén alcanzando.
5. **Enfoque en el Estudiante:** Sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo, fomentando su participación activa y crítica
6. **Colaboración Docente-Estudiante:** Promueve la interacción entre docentes y alumnos, favoreciendo un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo.
7. **Interdisciplinariedad:** Integra diversas áreas del conocimiento para ofrecer una educación más completa y contextualizada.

Una gestión eficaz del aprendizaje, conlleva la interacción de diferentes enfoques pedagógicos, los que optimizan el proceso educativo. De acuerdo a lo expuesto, amplia literatura describe algunos de ellos (Arellano- Becerril y Escudero-Nahón, 2022; Bermúdez-Mendieta, 2021; Mendoza-Yépez et al., 2022; Santander- Salmón, 2024).

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Consiste en la resolución de problemas reales como método para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y autónomo.

Aprendizaje Colaborativo: Impulsa la interacción entre estudiantes para la construcción colectiva del conocimiento.

Gamificación: Utiliza elementos de juego para motivar el aprendizaje y mejorar el compromiso de los estudiantes.

Uso de TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación): Mediante la implementación de plataformas virtuales, simulaciones y herramientas digitales para enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Evaluación Formativa: Realización de pruebas, autoevaluaciones y retroalimentaciones constantes para mejorar el proceso de enseñanza.

Aprendizaje Personalizado: Adaptación del contenido según el ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante.

Metodologías Activas: Aplicación de estrategias como el aula invertida (flipped classroom) y el aprendizaje basado en proyectos.

La gestión del aprendizaje constituye un elemento esencial en el ámbito educativo, dado que permite optimizar los procesos de enseñanza y adecuarlos a las necesidades particulares de los estudiantes. Mediante la aplicación de sus características y técnicas, favorece la creación de entornos de aprendizaje más eficientes, innovadores y centrados en el estudiante (Gudiño León, 2021).

La gestión del aprendizaje en estudiantes con TEA implica la aplicación de metodologías especializadas que faciliten la adquisición del conocimiento de manera estructurada y adaptada a sus necesidades individuales. Los estudiantes con autismo suelen presentar dificultades en la comunicación, la interacción social y la flexibilidad cognitiva, como se ha analizado en el apartado anterior, por lo que la enseñanza debe ser personalizada y estructurada para maximizar su potencial de aprendizaje (Encarnación, 2020).

Según Cardoso Villacorta et al. (2022), la gestión requiere la colaboración entre docentes, terapeutas, familias y otros profesionales de la educación especial para diseñar estrategias que se alineen con el desarrollo cognitivo y emocional del estudiante

Al respecto, existen varios modelos educativos diseñados para optimizar el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de acuerdo a los autores (Adi- Kistoro et. al, 2021; Cornejo- Castillo, 2022; Latorre- Coscuelluela et. al, 2023). Entre los más relevantes se destacan los siguientes:

Modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication-Handicapped Children): Este método se basa en la estructuración del entorno físico y del tiempo, proporcionando apoyos visuales y metodologías personalizadas para mejorar la autonomía del estudiante

Modelo ABA (Análisis Conductual Aplicado): Este se enfoca en la modificación de conductas a través del refuerzo positivo y el aprendizaje basado en la repetición y la sistematización de habilidades.

Modelo DIR/Floortime: Este método busca promover el desarrollo de la persona autista a través del juego y la interacción emocional, fomentando la comunicación y la socialización.

Enfoque SCERTS (Social Communication, Emotional Regulation, and Transactional Support): Este método, por su parte, se centra en mejorar la comunicación social, la regulación emocional y proporcionar apoyos en el entorno de aprendizaje.

Trascendiendo los diferentes métodos que se pueden aplicar para la gestión del aprendizaje de los estudiantes con autismo, se cuentan con características comunes en cada uno de los modelos que fueron mencionados, las cuales se implementan en mayor o menor medida, dependiendo el enfoque adoptado y las necesidades específicas de cada persona (Cedeño- Caldas y Sánchez- Cruz, 2024). Entre estas características destacan:

1. **Estructura y Rutina:** Los estudiantes con TEA se benefician de un entorno predecible, con horarios y actividades bien definidas.
2. **Uso de Apoyos Visuales:** Las ayudas visuales, como pictogramas y organizadores gráficos, facilitan la comprensión y la comunicación.
3. **Adaptación del Entorno:** Minimizar estímulos sensoriales y crear un ambiente de aprendizaje adecuado reduce la ansiedad y mejora la concentración.
4. **Metodologías Individualizadas:** Diseñar estrategias de enseñanza personalizadas según las necesidades específicas de cada estudiante.
5. **Refuerzos Positivos:** El uso de reforzadores positivos, como elogios o recompensas, motiva a los estudiantes a participar activamente en el proceso de aprendizaje.
6. **Trabajo en Habilidades Sociales:** Implementar actividades que fomenten la interacción y el desarrollo de habilidades comunicativas.
7. **Evaluación Continua y Flexible:** Adaptar los métodos de evaluación según el progreso individual de cada estudiante, en lugar de aplicar pruebas estándar

En definitiva, la gestión del aprendizaje en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista requiere del conocimiento por parte de los docentes y personal administrativo de los métodos, del que deriva una planificación minuciosa y el uso de estrategias especializadas que faciliten el desarrollo cognitivo y social del alumno. (Vinueza Beltrán et al., 2025).

Al aplicar metodologías adaptadas y modelos de enseñanza estructurados, el entorno educativo puede convertirse en un espacio inclusivo que potencie las habilidades y fortalezas de estos estudiantes.

Como se ha venido detallando, los estudiantes diagnosticados con autismo enfrentan una serie de desafíos en el entorno escolar, siendo de especial relevancia la interacción social y la adaptación a las metodologías tradicionales de enseñanza. No obstante, con estrategias adecuadas, se ha evidenciado que es posible fomentar un adecuado aprendizaje y una correcta participación de los estudiantes (López- Florit, 2023).

Para abordar las diferentes estrategias que deben o podrían implementarse en estudiantes con autismo, se deberá tener presente las características de la gestión del aprendizaje de estudiantes con esta condición, por lo que, la estructuración del entorno y la creación de rutinas es favorable para estos estudiantes, ya que, la previsibilidad y el orden

son esenciales para ellos (Alcalá y Ochoa - Madrigal, 2022). Como estrategia se recomienda el uso de horarios visuales, estructuras claras en las actividades y un ambiente libre de estímulos sensoriales excesivos para reducir la ansiedad y mejorar la concentración. Otra de las características es el uso de metodologías individualizadas y el apoyo del material visual y sensorial. Es una estrategia efectiva, por tanto, el uso de los materiales visuales, como pictogramas, gráficos y organizadores visuales, ya que, facilitan la comprensión de conceptos (Latorre-Coscolluela, 2023; Ramírez- García, 2021).

Algunos estudiantes con TEA, conforme a los diferentes grados de apoyo que requieran, suelen presentar dificultades en lo relativo a la comunicación verbal. El uso de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC), como la comunicación por intercambio de imágenes (PECS) o dispositivos electrónicos con voz, puede mejorar la interacción y la expresión de necesidades, siendo también reconocida como una estrategia eficiente (Latorre- Coscolluela, 2023).

Otra estrategia es la implementación de programas de habilidades sociales, enseñanza de normas de interacción y la promoción de actividades en grupo guiadas, esto ayuda a mejorar la socialización de los estudiantes con TEA, aumentando las posibilidades de inclusión en el salón de clases y fortaleciendo la interacción social del estudiante. Estrategias como el modelado, el refuerzo positivo y el uso de historias sociales suelen ser también efectivas (González et al., 2025).

Finalmente, con la finalidad de que cada una de estas estrategias puedan ser implementadas, es de suma importancia flexibilizar los métodos de evaluación y la enseñanza, adaptándose a las necesidades individuales de cada estudiante (Escobar-Villacrés et al., 2024). Esto incluye la posibilidad de evaluaciones alternativas, tiempos adicionales y ajustes en los métodos de enseñanza según las capacidades y preferencias del estudiante (Palacios- García, 2024), lo que se refleja en las adaptaciones curriculares correspondientes, las que deberán ser evaluadas por el Departamento de Consejería Estudiantil, conjuntamente con los docentes y personal administrativo de la unidad educativa.

Ligado a lo señalado, se debe acotar que, la educación inclusiva de los estudiantes con autismo requiere de la implementación de estas estrategias pedagógicas específicas, con la finalidad de que promueva el aprendizaje y adaptación al entorno escolar del estudiante. La combinación de un ambiente estructurado, el uso de recursos visuales, el apoyo en la comunicación y la enseñanza de habilidades sociales son fundamentales para mejorar su experiencia educativa. Fomentar una cultura de inclusión y sensibilización en la comunidad educativa permitirá garantizar que estos estudiantes alcancen su máximo potencial (Ramírez- García, 2021).

Para esto se detalla a continuación una serie de estrategias para la gestión del aprendizaje en estudiantes con este diagnóstico, los que se respaldan en lo ya expuesto,

ampliando el alcance de los conceptos, según diversos autores (López- Florit, 2023; Mendoza- Yépez et al., 2022)

Incorporación de Historias Sociales: Esta estrategia se basa en el uso de narraciones estructuradas para ayudar a los estudiantes a comprender y manejar situaciones sociales.

Intervención Multisensorial: Siguiendo la línea de la propuesta anterior, esta metodología se basa en el uso de diferentes estímulos sensoriales para reforzar el aprendizaje y mejorar la regulación emocional.

Gamificación y Aprendizaje Basado en Juegos: Esta estrategia utiliza las dinámicas de juego para mantener la motivación y la participación activa del estudiante con Trastorno del Espectro Autista.

Es así que, la implementación de estrategias adecuadas para la educación de estudiantes con TEA no solo favorece su aprendizaje, sino que también contribuye a su desarrollo integral y bienestar emocional. Como bien se ha expuesto, al hablar de inclusión educativa, para que esta sea efectiva, se requiere del compromiso de docentes, familias y la comunidad educativa en general, asegurando un entorno de apoyo que permita a cada estudiante alcanzar su máximo potencial. A partir de lo expuesto esta investigación tiene como objetivo gestionar el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista mediante una propuesta de intervención en una institución educativa de la ciudad de Cuenca.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se fundamentó en el paradigma socio-crítico, el que pretende a través de un proceso de comunicación y argumentación aportar una transformación social en la investigación, mediante una constante reestructuración de los contextos educativos (Álvarez- Giraldo et al., 2022).

El enfoque implementado en esta investigación fue cualitativo, el que puede definirse como un método de estudio que se enfoca en entender fenómenos sociales, culturales, psicológicos o educativos desde un punto de vista exhaustivo y minucioso. Argumenta que la metodología cualitativa se enfoca en entender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, tratando temas como las acciones, vivencias, vínculos e interpretaciones en situaciones particulares. Además, indica que la investigación cualitativa conlleva una reflexividad crítica, donde el investigador debe tener conciencia de su propio impacto en el procedimiento de investigación y en la comprensión de los datos (Guzmán, 2021).

El diseño de la investigación fue de tipo no experimental, dado que se centró en observar y analizar la realidad de una institución educativa de la ciudad de Cuenca sin

intervenir directamente en las variables del estudio. Este enfoque permitió recoger información precisa sobre las prácticas y necesidades de los docentes en su contexto natural, garantizando que los hallazgos fueran representativos y aplicables a la realidad observada. Según Creswell et al. (2023), la investigación no experimental se caracteriza por el estudio de los fenómenos tal como ocurren en su entorno, sin manipulación deliberada de las variables, lo que facilita comprender relaciones y patrones dentro de contextos reales.

El tipo de investigación fue descriptivo, ya que se trabajó sobre las realidades que se exponen. De acuerdo a Nicomedes (2018), la investigación descriptiva tiene como objetivo principal “recopilar datos e informaciones sobre las características, propiedades, aspectos o dimensiones de las personas, agentes e instituciones de los procesos sociales”. (p. 4-5)

El método fue la investigación acción, que es definida como un tipo de investigación práctica, en la que, a partir de la adquisición de conocimientos sobre un tema, se implementan los elementos de acción para solventar la pregunta de investigación, guiada siempre hacía una continua reflexión y adecuada interpretación de las realidades y de las acciones que se delimiten a partir de esta (Rodelo- Molina et al., 2021).

Contexto, población y participantes

El contexto en el que se llevó a cabo este estudio fue el Centro de Desarrollo Integral CreeSer, ubicado en la ciudad de Cuenca, que brinda servicios integrales con un enfoque hacia la educación inclusiva, potenciando las habilidades únicas de cada uno de sus estudiantes, y promoviendo la diversidad y construyendo un sólido vínculo de apoyo con las familias.

Derivado de los valores y principios que se impulsan en la institución educativa, se crean espacios para la inserción participativa y eficaz de estudiantes con diferentes diagnósticos, entre estos, el Trastorno del Espectro Autista (TEA), buscando cumplir con una gestión de aprendizaje que cumpla efectivamente con la inclusión.

En esta investigación se trabajó con 4 docentes de la institución educativa, los que trabajan directamente con estudiantes con diagnóstico de TEA.

Tabla 1.

Datos de docentes colaboradores

Docentes	Título	Género	Años de experiencia	Nivel que desempeña
----------	--------	--------	---------------------	---------------------

1	Psicopedagoga Mgst. Psicología Cognitiva	Femenino	18 años	Directora Cofundadora
2	Psicóloga Educativa	Femenino	8 años	Directora Cofundadora
3	Psicólogo Clínico	Masculino		Docente Terapeuta
4	Licenciatura en Tecnologías de la estimulación Temprana en Salud	Femenino	5 años	Docente Terapeuta

Fuente: Elaboración propia.

Criterios de Inclusión

Los participantes del presente estudio fueron docentes que aprobaron su participación mediante la firma del consentimiento informado. Para ser incluidos, se estableció como criterio que el docente trabaje directamente en la institución y se encuentre a cargo de al menos un aula. La institución cuenta con cinco aulas, y cada docente es responsable de la enseñanza de dos materias, rotando periódicamente por los diferentes grupos, lo que garantiza una participación equitativa y representativa de todos los estudiantes en el estudio.

Técnicas e Instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos utilizados en este estudio fueron seleccionados y diseñados con el propósito de garantizar la pertinencia, validez y confiabilidad de la información obtenida. Se emplearon dos tipos de instrumentos: cuestionario de observación de clases, cuestionario de grupo focales, guía de preguntas.

El cuestionario de observación de clases es un instrumento de investigación que permite recopilar información sistemática y estructurada sobre las prácticas pedagógicas

inclusivas, las interacciones docente–estudiante y la aplicación de adaptaciones curriculares durante el desarrollo de la clase, con el fin de analizar la gestión del aprendizaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista y la calidad de los procesos educativos inclusivos (Creswell et al., 2021; Latorre-Coscolluela et al., 2023).

Cuestionario de grupo focal es un instrumento cualitativo que guía la discusión grupal mediante preguntas previamente diseñadas, permitiendo recoger percepciones, experiencias y valoraciones compartidas de los docentes sobre la atención educativa a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, favoreciendo la comprensión profunda de las prácticas inclusivas y los desafíos en la gestión del aprendizaje (Guest et al., 2021; Krueger et al., 2023).

La guía de preguntas constituye un instrumento fundamental en los estudios de enfoque cualitativo, ya que permite orientar la recolección de información de manera sistemática y coherente con los objetivos de la investigación. Según Hernández Sampieri et al. (2022), la guía de preguntas facilita la profundización en las percepciones, experiencias y significados de los participantes, asegurando que la información obtenida sea pertinente, válida y alineada con el problema de investigación. Asimismo, este instrumento brinda flexibilidad al investigador para adaptar las preguntas según el contexto y las respuestas de los participantes, favoreciendo un análisis más completo y contextualizado de la realidad estudiada.

Las técnicas utilizadas fueron seleccionados para garantizar la pertinencia, validez y confiabilidad de la información. Se utilizaron como instrumentos: entrevistas semiestructuradas, guías de observación participante y guías de valoración para grupos focales.

La entrevista semiestructurada es una técnica cualitativa que combina preguntas previamente diseñadas con la flexibilidad necesaria para profundizar en temas emergentes durante la conversación. Este método facilita obtener información detallada sin perder la coherencia del objetivo investigativo. Según Kallio et al. (2021), este tipo de entrevista permite equilibrar la estructura con la exploración de nuevas ideas surgidas en el diálogo. Asimismo, Adams (2020), señala que es especialmente adecuada para comprender significados, experiencias y percepciones en estudios sociales y educativos.

La observación participante implica que el investigador se integre en el contexto que estudia para comprender desde dentro las dinámicas, comportamientos y prácticas cotidianas. Este método permite captar información naturalista que no emerge fácilmente mediante técnicas discursivas. Lourenço da Costa et al. (2024), destacan que esta técnica proporciona una visión profunda y contextualizada de los procesos sociales, ya que permite observar de forma directa las interacciones, comportamientos y significados que los participantes construyen en su entorno cotidiano.

Los grupos focales consisten en la reunión de un grupo reducido de personas, guiadas por un moderador, para discutir un tema específico con el fin de explorar experiencias, percepciones y significados construidos colectivamente. Nyumba et al. (2023), destacan que esta técnica permite comprender cómo se generan acuerdos, desacuerdos y sentidos compartidos a través de la interacción grupal. De forma complementaria, Brounéus (2019), enfatiza que los grupos focales son especialmente efectivos para explorar fenómenos sociales complejos desde la voz de los participantes.

El instrumento para entrevistas semiestructuradas fue elaborado por la investigadora con base en la revisión de literatura sobre TEA y gestión del aprendizaje, y validado mediante la revisión de expertos en educación inclusiva (Anexo 3). La elaboración de estas entrevistas se apoyó en una matriz de categorías de análisis, la cual permitió estructurar los temas a indagar y definir los indicadores específicos a explorar en relación con el Trastorno del Espectro Autista y la gestión del aprendizaje (Tabla 2). El cuestionario incluyó 12 preguntas abiertas, (Anexo 4) diseñadas para combinar un enfoque dirigido con la flexibilidad necesaria que permitiera a los docentes expresarse libremente sobre sus conocimientos, percepciones y estrategias pedagógicas aplicadas con estudiantes con autismo, sin apartarse del tema central de la investigación (Young y Clerke, 2024).

Asimismo, para los grupos focales se empleó un instrumento de valoración de resultados que orientó la discusión y permitió recopilar información sobre las percepciones, opiniones y actitudes de los docentes frente a las estrategias de aprendizaje implementadas en la institución. Este instrumento favoreció la participación activa y la reflexión colectiva, complementando los datos obtenidos de las entrevistas y observaciones (Martínez y Torres, 2020).

El análisis de la información se desarrolló mediante la triangulación de los datos obtenidos de los distintos instrumentos. La matriz de categorías de análisis permitió organizar, interpretar y contrastar la información de manera sistemática. Inicialmente, las entrevistas posibilitaron identificar las percepciones, conocimientos y estrategias pedagógicas empleadas por los docentes, clasificadas según las variables e indicadores definidos. Posteriormente, los registros de observación se analizaron de forma comparativa con las respuestas de las entrevistas, con el objetivo de verificar la coherencia entre el discurso docente y las prácticas observadas en el aula. Finalmente, los aportes recabados en los grupos focales enriquecieron este análisis, ofreciendo una visión colectiva sobre los desafíos y oportunidades presentes en la gestión del aprendizaje inclusivo. Este enfoque integral, sustentado en la matriz de categorías y la triangulación de la información, permitió interpretar los resultados de manera profunda y garantizar la validez y consistencia de las conclusiones obtenidas en relación con los objetivos de la investigación.

Tabla 2

Relación entre Categorías e Indicadores para la Técnica de la Entrevista

Categoría de análisis	Indicadores
Trastorno del Espectro Autista	Definición
	Características
	Grados
Gestión del Aprendizaje	Definición
	Responsables de la gestión del Aprendizaje
	Objetivos de la gestión del aprendizaje
Estrategias para alumnos con TEA	Estrategias

Fuente: Elaboración propia

PROCEDIMIENTO

La investigación se realizó en las siguientes fases:

Fase 1: Para el desarrollo de la investigación orientada al conocimiento de la forma en que se gestiona el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en una institución educativa particular de la ciudad de Cuenca, se gestionó el acceso a la población participante mediante la elaboración y firma de las Actas de Consentimiento Informado por parte de directivos y docentes, garantizando la participación voluntaria, el resguardo de la confidencialidad y el cumplimiento de los principios éticos que rigen la investigación educativa. Previo a la recolección de la información, se obtuvo el consentimiento informado de directivos y docentes (Anexo 1), y posteriormente se procedió al levantamiento de datos mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas y observación áulica no participativa, para lo cual se elaboraron los instrumentos correspondientes con base en categorías de análisis, las mismas que permitieron interpretar los hallazgos obtenidos, los cuales fueron validados por expertos (Anexo 2).

Fase 2: En función de las técnicas de investigación seleccionadas, se elaboraron guías para la aplicación de entrevistas semiestructuradas y observación áulica participativa. (Anexo 3). Las entrevistas permitieron analizar la gestión del aprendizaje de los docentes que atienden a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), su

conocimiento sobre esta condición y las herramientas pedagógicas utilizadas. Por su parte, la observación se centró en la inserción, participación e interacción de los estudiantes con TEA en el aula, con énfasis en las estrategias de gestión del aprendizaje aplicadas por el docente. (Anexo 4).

Fase 3: En esta etapa se analizaron los resultados obtenidos a partir de las categorías de análisis previamente establecidas, lo que permitió identificar los conocimientos de los docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA), sus características, así como las percepciones, ideas o prejuicios asociados. Asimismo, se consideró el número de estudiantes diagnosticados con TEA, su nivel de adaptación en el aula y las adaptaciones curriculares aplicadas por los docentes. Complementariamente, se realizó una revisión bibliográfica actualizada sobre el TEA en el ámbito educativo, priorizando estudios y artículos científicos de los últimos cinco años, obtenidos mediante el motor de búsqueda Google Académico, con el fin de sustentar el análisis y la identificación de técnicas de gestión del aprendizaje inclusivas. (Anexo 5)

Fase 4: Diseño de una propuesta de intervención para gestionar el aprendizaje de los estudiantes con TEA de una institución educativa particular de la ciudad de Cuenca. En esta fase a partir de los resultados obtenidos, de la revisión de la literatura, y las necesidades detectadas por medio de las docentes entrevistadas y observadas se diseñó una propuesta, destinada al cuerpo docente de la institución educativa participante, (Anexo 6), que tuvo como finalidad fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes mediante la realización de cuatro talleres, cada uno con una duración de dos horas, desarrollados bajo una modalidad participativa, reflexiva y práctica en la que se distribuyó en jornadas que permitieron la reflexión, aplicación y evaluación de estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de los estudiantes con TEA. Los talleres partieron del reconocimiento del rol docente hasta la implementación de estrategias de evaluación inclusiva.

Fase 5: A partir de la fase diagnóstica se corroboró que los docentes que laboran en la institución motivo de estudio poseen conocimientos sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y su abordaje, tanto desde la teoría como desde la práctica. En función de estos hallazgos, se construyeron talleres de manera conjunta con los docentes, con el propósito de que posteriormente puedan ser aplicados en otros contextos educativos, favoreciendo así la atención integral de niños que actualmente no están siendo atendidos de manera adecuada. Se generaron cuatro talleres: el primer taller, denominado “El docente como gestor del aprendizaje en contextos TEA”, tuvo como objetivo fortalecer la comprensión del rol docente como mediador del aprendizaje, promoviendo prácticas pedagógicas que respeten las particularidades del estudiante con TEA. El segundo taller, “Estrategias estructuradas y visuales para el aprendizaje”, tuvo como propósito aplicar estrategias del modelo TEACCH que favorezcan la autonomía y comprensión del estudiante con TEA. El tercer taller, “Gestión emocional y autorregulación en el proceso de aprendizaje”, se orientó

al desarrollo de estrategias preventivas para la regulación y manejo de crisis. Finalmente, el cuarto taller, “Evaluar para aprender: seguimiento y retroalimentación”, tuvo como objetivo implementar estrategias de evaluación formativa adaptadas al contexto TEA. Estos cuatro talleres se desarrollaron a lo largo de una semana, con una duración de dos horas diarias durante cuatro días consecutivos. Cabe señalar que, para recoger las apreciaciones de los docentes sobre los talleres, se utilizaron grupos focales apoyados con una guía de valoración de resultados (Anexo 7), instrumento que permitió registrar de manera sistemática las opiniones sobre la metodología, los contenidos, las estrategias empleadas y el desempeño de la facilitadora. Los resultados obtenidos a través de los grupos focales sirvieron para fortalecer el diseño final de los talleres, integrando las sugerencias y aportes de los docentes desde su experiencia práctica y conocimiento pedagógico.

RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir de la información recabada mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas al personal docente, complementadas con el análisis de las fichas de observación de clases. El estudio se centra en la gestión del aprendizaje en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) dentro de la institución educativa, considerando las prácticas docentes y las estrategias implementadas en el aula. Para el análisis, los datos obtenidos de las entrevistas fueron contrastados y complementados con la información registrada en las fichas de observación de clases, permitiendo una visión más completa y precisa de los procesos educativos. Posteriormente, la información fue organizada y codificada en torno a tres categorías principales: comprensión del Trastorno del Espectro Autista, gestión del aprendizaje por parte de los docentes y estrategias pedagógicas aplicadas a los estudiantes con TEA. Se llevó a cabo un análisis temático, identificando patrones, coincidencias y diferencias entre las respuestas de los D01, D02, D03, D04 y los comportamientos observados en el aula, lo que permitió interpretar de manera sistemática la información, resaltar fortalezas, identificar áreas de oportunidad y proponer mejoras en los procesos educativos.

Categoría del Trastorno del Espectro Autista

En lo que respecta al primer indicador, se observa de manera general que el cuerpo docente posee un nivel de conocimiento adecuado sobre el concepto de Trastorno del Espectro Autista, como refieren D01, D03 y D04, quienes coinciden en que el Trastorno del Espectro Autista (TEA) constituye una condición del neurodesarrollo caracterizada por particularidades en la comunicación, la interacción social y la flexibilidad de la conducta. D01 indica que *“el TEA es un trastorno del neurodesarrollo que afecta principalmente la comunicación, la interacción social y la flexibilidad del pensamiento y la conducta... cada estudiante con TEA es único”*. En la misma línea, D03 sostiene que *“el TEA es una forma*

diferente de procesar el mundo, con particularidades en la comunicación, las relaciones sociales y la regulación sensorial y emocional", mientras que D04 afirma que *"el TEA es una condición del neurodesarrollo que se manifiesta de manera muy diversa... más allá del diagnóstico, veo a cada persona con TEA como un ser único"*. De manera complementaria, D02 resalta que *"el Trastorno del Espectro Autista afecta principalmente la comunicación y la interacción social, pero cada persona es diferente... Cada persona con autismo es única, por lo que adapto mis estrategias a sus necesidades específicas"*, destacando además la necesidad de aplicar estrategias pedagógicas como el Diseño Universal de Aprendizaje y adaptaciones curriculares. En conjunto, las percepciones evidencian una visión integral del TEA que combina fundamentos conceptuales y prácticas inclusivas en el ámbito educativo..

Con relación al indicador de características del TEA, los docentes coincidieron en que se manifiesta principalmente con dificultades en la comunicación, la interacción social, la flexibilidad cognitiva y la presencia de conductas rígidas o intereses restringidos. D01 señaló que *"el TEA es un trastorno del neurodesarrollo que afecta principalmente la comunicación, la interacción social y la flexibilidad del pensamiento y la conducta"*, mientras que D04 enfatizó que *"el Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo que se manifiesta de manera muy diversa, con características comunes relacionadas con la comunicación, la interacción social, los intereses restringidos y la rigidez en los patrones de comportamiento"*. Por su parte, D03 destacó que *"el TEA es una forma diferente de procesar el mundo, con particularidades en la comunicación, las relaciones sociales y la regulación sensorial y emocional"*. Además, los docentes resaltaron que cada estudiante con TEA es único, lo que evidencia la diversidad en sus manifestaciones y la necesidad de adaptar las intervenciones a las particularidades de cada individuo.

En el tercer indicador sobre los grados del autismo, se observa que reconocen la diversidad en las necesidades de apoyo de los estudiantes y la importancia de adaptar la intervención educativa a cada caso particular. D01 señala que *"algunos requieren apoyos constantes y acompañamiento individual, mientras que otros pueden trabajar de manera más autónoma con pequeñas adaptaciones"*, lo que refleja la conciencia docente sobre la individualidad de los estudiantes. D02 complementa esta idea al indicar que *"adapto mi práctica docente según tres criterios principales: el perfil sensorial de cada estudiante, su nivel de comunicación (si es verbal o no verbal) y si tiene discapacidad intelectual... Trabajo siempre en conjunto con el equipo multidisciplinario, como terapeutas ocupacionales y fonoaudiólogos"*, evidenciando la importancia del trabajo colaborativo con profesionales de apoyo. Asimismo, D03 afirma que *"cada estudiante tiene un plan individual de trabajo. Algunos requieren acompañamiento constante, otros mayor autonomía. Ajustamos actividades, tiempos, materiales y espacios, respetando siempre su forma de aprender y su momento evolutivo"*, mientras que D04 resalta que *"realizo evaluaciones periódicas de las necesidades individuales y ajusto las actividades en función del nivel de autonomía, comunicación y regulación emocional de cada estudiante"*. Al integrar estas opiniones, se

puede inferir que los docentes no solo identifican los grados del autismo como un criterio para diferenciar apoyos, sino que también aplican estrategias flexibles y personalizadas, considerando tanto la autonomía como la regulación emocional de los estudiantes, garantizando así intervenciones inclusivas y efectivas.

Categoría Gestión del Aprendizaje

En relación con el primer indicador, referido a la definición de la gestión del aprendizaje, los participantes coincidieron en que esta constituye un proceso dinámico orientado a planificar, organizar y acompañar la enseñanza en función de las características y necesidades de los estudiantes. Desde su perspectiva, la gestión implica una práctica reflexiva y flexible que considera los diversos ritmos, intereses y particularidades de quienes aprenden, incorporando además el trabajo interdisciplinario como elemento esencial para garantizar procesos inclusivos y efectivos.

En este sentido, los docentes entrevistados destacaron la importancia del acompañamiento institucional y la colaboración entre profesionales. La docente D01 manifestó que *“cuento con el respaldo del equipo interdisciplinario que conforma la institución, capacitaciones periódicas, asesoría psicopedagógica y asesoría del equipo terapéutico del niño”*, evidenciando la relevancia del apoyo técnico y formativo en la práctica pedagógica. De manera similar, D03 subrayó que *“en CreeSer contamos con el respaldo de un equipo interdisciplinario que colabora estrechamente. Además, hay planificación conjunta, acompañamiento constante y formación continua sobre inclusión y neurodiversidad”*, lo que pone de manifiesto el compromiso institucional con la mejora continua.

Por su parte, D02 resaltó que, aunque genera la mayoría de los recursos de forma autónoma, la institución brinda apoyo en materiales y fomenta el trabajo colaborativo, señalando que *“atendemos casos complejos con estudiantes que tienen niveles altos de apoyo, muchas veces no verbales y con crisis sensoriales diversas”*. En una línea complementaria, D04 explicó que *“en el centro educativo que he cofundado (CreeSer), hemos diseñado un entorno que favorece la inclusión real, desde el diseño del currículo hasta la conformación del equipo multidisciplinario”*, aunque también reconoció que *“en instituciones más tradicionales, los apoyos suelen ser limitados, lo que requiere mucha iniciativa y compromiso del docente”*.

En cuanto al segundo indicador, vinculado con los responsables de la gestión del aprendizaje, los participantes coincidieron en que este proceso no recae únicamente en el docente, sino que constituye un esfuerzo compartido entre diversos actores del entorno educativo y familiar. La docente D01 mencionó que *“el docente tutor, el equipo psicopedagógico, los docentes de apoyo y la familia”* participan activamente en la

planificación y evaluación del aprendizaje, destacando la colaboración interinstitucional y el vínculo con las familias.

De igual forma, D02 indicó que *“la planificación y evaluación del aprendizaje de estudiantes con esta condición es un trabajo completamente multidisciplinario (...). Participamos docentes de distintas áreas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicólogos clínicos, psicopedagogos y estimuladores tempranos (...). Evaluamos las capacidades reales del estudiante, su perfil sensorial, comunicativo e intelectual, y desde ahí definimos prioridades”*. Este testimonio evidencia la relevancia del enfoque integral y la evaluación personalizada.

Asimismo, D03 sostuvo que *“participamos docentes, psicopedagogas, psicólogas, terapeutas y familias. Las decisiones se toman en conjunto, considerando las observaciones del aula, las terapias y el contexto familiar”*, destacando la importancia del trabajo colaborativo. Por su parte, D04 reforzó esta idea al expresar que *“trabajo de manera coordinada con un equipo multidisciplinario que incluye psicopedagogos, psicólogos, terapeutas del lenguaje, docentes y, por supuesto, las familias. La participación activa de todos los actores es esencial para planificar metas realistas, significativas y acordes con el perfil de cada niño o niña”*.

Finalmente, respecto al tercer indicador, centrado en los objetivos de la gestión del aprendizaje, los docentes coincidieron en que estos deben orientarse hacia la personalización y diferenciación de las metas educativas. La finalidad, según los testimonios, es promover aprendizajes funcionales que respondan a las capacidades reales de cada estudiante, evitando imponer límites que restringen su potencial.

En esta línea, D01 señaló que *“se elaboran Planes de Adaptación Curricular Individual en función de sus capacidades y necesidades, con metas alcanzables y significativas que promuevan su desarrollo integral”*. D02 complementa esta idea al indicar que *“sí, se consideran metas diferenciadas o personalizadas, siempre basadas en un análisis técnico y psicopedagógico riguroso (...). El equipo educativo busca evitar imponer techos a los estudiantes, pero también reconoce la importancia de adaptar las expectativas según la edad, las capacidades y el avance real”*.

De forma semejante, D03 afirmó que *“cada niño tiene metas propias en lo académico, social y emocional. Estas metas son realistas, alcanzables y se revisan constantemente para asegurar el progreso individual”*. Finalmente, D04 precisó que *“las metas se adaptan al ritmo, intereses y posibilidades de cada estudiante (...), reconociendo que el aprendizaje va más allá del currículo estándar y debe centrarse en el desarrollo integral”*.

En conjunto, los testimonios permiten concluir que la gestión del aprendizaje se concibe como un proceso flexible, colaborativo y centrado en las necesidades reales de

cada estudiante. Los docentes asumen un rol activo en la búsqueda de estrategias inclusivas, sustentadas en la interdisciplinariedad, la planificación compartida y la constante reflexión pedagógica orientada hacia una educación de calidad.

Categoría Estrategias de Aprendizaje

En relación con esta categoría, los participantes coincidieron en que el uso de apoyos visuales y la estructuración de rutinas constituyen recursos esenciales dentro del proceso de enseñanza. Se observó una comprensión compartida acerca de la importancia de brindar un entorno predecible y visualmente accesible que permita al estudiante comprender, anticipar y organizar sus actividades cotidianas.

La docente D01 señala que *“empleo agendas visuales, pictogramas, horarios y apoyos visuales para instrucciones. Estos se colocan en el aula en sitios visibles o se entregan individualmente. Las rutinas se introducen de manera gradual y con mucha consistencia”*. Su testimonio evidencia una práctica basada en la claridad visual y la constancia como medios para promover la comprensión y la autonomía del estudiante.

Por su parte, la D02 manifiesta que *“como le digo, lo del apoyo visual va a disminuir en función de la necesidad de apoyo del niño. Pero las rutinas van de base. Otro de los síntomas característicos del autismo es la estructura rígida y la necesidad de rutinas. Entonces, si yo tengo un joven con grado uno de 18 años que tiene problemas para entender porque no les aguanta los papás porque son desestructurados, igual trabajamos con checklist, igual trabajamos con organizadores. Lo que viene a ser semanas, cronogramas, calendarios. Igual se trabaja y les hace muy bien”*. Además, explica que *“a medida que crece la necesidad de apoyo ya no puede ser un cronograma escrito, tiene que ser visual, tiene que ser ya imágenes. Generalmente se utilizan las de ARASAAC. Los pictogramas son diseñados por ellos, son muy buenos”*. Su relato pone de manifiesto la relevancia de la adaptación visual y del uso de recursos especializados como herramientas que facilitan la comunicación y la estructuración de rutinas.

De manera similar, la D03 expresa que: *“usamos pictogramas, agendas visuales, apoyos paso a paso y rutinas predecibles. Esto ayuda a que los niños se sientan seguros y comprendan lo que se espera de ellos. Estos apoyos están visibles en el aula y se refuerzan constantemente”*. En su testimonio se evidencia el valor que otorga a la predictibilidad del entorno y a la permanencia de los apoyos como base para el aprendizaje significativo.

Por último, la D04 señala que: *“sí, son fundamentales. Utilizo horarios visuales, pictogramas, agendas de anticipación, señalización de espacios y apoyos paso a paso para tareas. Estas herramientas ayudan a reducir la ansiedad, aumentar la comprensión y fomentar la autonomía. Se introducen de forma progresiva, según la necesidad de cada*

niño, y siempre con consistencia". Su declaración reafirma la importancia de la planificación estructurada y del uso de apoyos concretos para responder a las necesidades individuales de los estudiantes.

En conjunto, los testimonios reflejan una práctica pedagógica centrada en la anticipación, la estructuración del entorno y la adaptación individualizada como pilares del aprendizaje. Los participantes coincidieron en que estas estrategias favorecen la regulación emocional, la comprensión de instrucciones y la inclusión efectiva.

Asimismo, reconocieron desafíos importantes en su aplicación, como la falta de recursos materiales y humanos, la escasa formación docente en educación inclusiva, y la rigidez del sistema educativo, factores que dificultan la implementación sistemática de dichas estrategias. No obstante, se evidencia un compromiso por parte del equipo docente en la búsqueda de soluciones creativas y colaborativas que permitan fortalecer la atención a la diversidad dentro de la institución.

Análisis de los resultados de la ficha de observación

La aplicación de la ficha de observación de clases se realizó en una jornada completa dentro de la institución educativa, con la participación activa de las docentes y los estudiantes. Esta observación tuvo como propósito analizar las prácticas pedagógicas, la gestión del aprendizaje y el ambiente del aula, con especial atención a la atención y acompañamiento brindado a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Durante el proceso, se registraron de manera sistemática los comportamientos, estrategias y dinámicas desarrolladas en el aula, lo que permitió obtener información relevante sobre la coherencia entre la planificación docente y la implementación práctica, así como sobre el grado de inclusión y adaptación de las estrategias de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes.

Ambiente de aula:

En las observaciones realizadas, los participantes evidencian un manejo adecuado del ambiente de aula, caracterizado por una organización estructurada, rutinas predecibles y el uso de apoyos visuales, coherente con el modelo TEACCH. Se observa que el espacio está dividido en zonas de trabajo y juego, con elementos visuales que facilitan la orientación y la comprensión de las actividades. El clima en el aula es inclusivo y de respeto, promoviendo la participación activa del estudiante con TEA sin forzarlo, y se aplican estrategias preventivas ante posibles crisis, como transiciones suaves o el uso de un espacio de autorregulación. Estas prácticas reflejan que un ambiente ordenado, estable y visualmente estructurado reduce la ansiedad, mejora la atención y favorece la inclusión de los estudiantes dentro del proceso educativo.

Gestión del aprendizaje de acuerdo al currículo:

Los participantes demuestran una gestión del aprendizaje coherente con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), adaptando los contenidos, las metodologías y los recursos a las características del estudiante con TEA. Se evidencian instrucciones claras, pausadas y apoyadas en recursos visuales, así como el uso de materiales concretos que facilitan la comprensión y la participación. Las actividades son flexibles y se ajustan al ritmo individual, garantizando el acceso equitativo al aprendizaje. De igual forma, los docentes aplican rutinas estructuradas y predecibles, que permiten al estudiante anticiparse a las actividades y mantener su concentración. Estas acciones reflejan que la gestión inclusiva del aprendizaje requiere planificación diferenciada, claridad comunicativa y un enfoque centrado en las necesidades del estudiante para promover un aprendizaje significativo y participativo.

Estrategias:

En cuanto a las estrategias pedagógicas, los participantes aplican diversas acciones que responden a las necesidades del estudiante con TEA, como el uso de apoyos visuales, refuerzos positivos y estrategias sensoriales que minimizan distracciones y promueven la autorregulación emocional. Se observa, también, la coordinación con el equipo interdisciplinario, lo que permite un abordaje integral de las necesidades del estudiante. Además, se emplean metodologías individualizadas, tiempos flexibles, actividades breves y recursos multisensoriales que facilitan la comprensión y la comunicación. Estas prácticas reflejan que la intervención educativa efectiva en estudiantes con TEA requiere del trabajo colaborativo, la estructuración del entorno y la implementación de estrategias que fortalezcan tanto la autonomía como las habilidades sociales dentro de un entorno inclusivo.

En conclusión, el análisis de los resultados obtenidos a partir de la ficha de observación de clases evidencia un compromiso significativo por parte de las docentes en la implementación de prácticas inclusivas y estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se constata que el ambiente del aula se encuentra adecuadamente estructurado, promoviendo un entorno seguro, predecible y estimulante para el aprendizaje. Asimismo, la gestión del aprendizaje demuestra coherencia con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, reflejando una planificación flexible y centrada en la diversidad. Las estrategias aplicadas, basadas en apoyos visuales, refuerzos positivos y coordinación interdisciplinaria, favorecen la participación activa, la autorregulación y el desarrollo integral del estudiante. En conjunto, estos resultados permiten concluir que la institución avanza hacia una educación más inclusiva, donde la atención a la individualidad y la equidad en el aprendizaje son elementos fundamentales para garantizar procesos educativos de calidad.

TRIANGULACIÓN DE INFORMACIÓN

El análisis comparativo entre la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas y la ficha de observación evidencia una coherencia significativa entre el

discurso docente y la práctica pedagógica observada en el aula. Los docentes demuestran un conocimiento conceptual sólido sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA), identificándolo como una condición del neurodesarrollo caracterizada por particularidades en la comunicación, la interacción social y la flexibilidad conductual. Esta comprensión teórica se refleja en la práctica observada, donde se evidenció un ambiente estructurado, predecible y visualmente organizado, en consonancia con los principios del modelo TEACCH. Las rutinas estables, los apoyos visuales y la anticipación de actividades observadas coinciden con las estrategias mencionadas por los docentes como esenciales para promover la autorregulación y reducir la ansiedad en los estudiantes con TEA.

Asimismo, las entrevistas destacan que la gestión del aprendizaje se concibe como un proceso flexible, planificado y colaborativo, que implica la participación del equipo interdisciplinario y la adaptación del currículo a las necesidades individuales de cada estudiante. Esta visión se confirmó en la observación, donde se evidenció la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), con actividades diferenciadas, tiempos ajustados y materiales adaptados. Las docentes implementaron instrucciones claras y apoyos visuales constantes, garantizando la comprensión y la participación de los estudiantes. La observación del trabajo conjunto con psicopedagogos y fonoaudiólogos refuerza la afirmación de las entrevistadas sobre la importancia de la cooperación entre profesionales, familias y escuela en la atención educativa del TEA.

En cuanto al uso de estrategias pedagógicas, tanto las entrevistas como la observación coinciden en destacar la efectividad de los apoyos visuales, los refuerzos positivos y las estrategias sensoriales como herramientas fundamentales para fomentar la autonomía, la atención y la interacción social. Las docentes manifestaron la necesidad de mantener consistencia y adaptar las estrategias a las particularidades de cada alumno, aspecto que se reflejó claramente en la práctica, donde se observaron ajustes individuales, transiciones suaves y espacios de autorregulación emocional. Estas evidencias indican que el conocimiento teórico sobre las características del TEA se traduce en prácticas concretas que favorecen la inclusión educativa.

No obstante, se identifican algunos matices entre el discurso y la práctica. Aunque los docentes reconocen la importancia del trabajo interdisciplinario y la planificación personalizada, en la observación se notó que la implementación de estas acciones depende en parte de los recursos disponibles y del número de estudiantes por aula, lo que puede limitar la atención individualizada. A pesar de ello, la disposición del profesorado, la estructura del entorno y las adaptaciones observadas reflejan un compromiso institucional con la inclusión y la equidad educativa.

En síntesis, la triangulación demuestra una alta correspondencia entre los resultados de las entrevistas y las observaciones, evidenciando coherencia entre la teoría y la práctica. Los docentes poseen un conocimiento conceptual y metodológico que aplican en su

quehacer diario, logrando ambientes de aprendizaje inclusivos, estructurados y empáticos. La práctica pedagógica observada valida las percepciones expresadas en las entrevistas, confirmando que la gestión del aprendizaje en estudiantes con TEA dentro de la institución responde a un enfoque integral, colaborativo y centrado en las necesidades individuales, favoreciendo el desarrollo integral y la participación activa de todos los estudiantes.

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL TALLER

La aplicación del taller se desarrolló de manera satisfactoria, cumpliendo los objetivos propuestos y generando un espacio de reflexión y aprendizaje colaborativo entre los docentes participantes. El proceso formativo se llevó a cabo en cuatro sesiones virtuales de dos horas cada una, a través de la plataforma Zoom, lo que favoreció la participación activa y el intercambio de experiencias. Durante las sesiones se evidenció un alto nivel de interés y compromiso por parte de los docentes, quienes manifestaron satisfacción con la metodología empleada, la pertinencia de los contenidos y la aplicabilidad práctica de las estrategias abordadas. Asimismo, consideraron que la temática fue relevante y enriquecedora, destacando la importancia de profundizar en conocimientos sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) para fortalecer una atención educativa más efectiva e inclusiva, y valoraron positivamente la actitud y el acompañamiento de la facilitadora durante todo el proceso.

En términos generales, los resultados obtenidos reflejan una valoración altamente positiva de la propuesta, evidenciando su relevancia para el desarrollo profesional docente. Los participantes validaron la necesidad de replicar el taller en otras instituciones educativas, con el propósito de que más docentes puedan conocer, comprender y aplicar estrategias adecuadas para el manejo del TEA en el aula, promoviendo así una educación más inclusiva, equitativa y sensible a la diversidad. De igual manera, recomendaron que estos espacios formativos se amplíen y se difundan, a fin de que otras instituciones, también puedan profundizar en el conocimiento sobre el TEA y en la gestión del aprendizaje de los estudiantes que presentan esta condición. Finalmente, los docentes manifestaron su disposición e interés por continuar participando en futuras jornadas de capacitación dentro de la misma institución, con el fin de fortalecer los temas tratados, compartir los aprendizajes adquiridos y consolidar una práctica pedagógica más comprometida con la inclusión y la calidad educativa.

DISCUSIÓN

En este estudio se evidencian una serie de elementos que influyen directamente en la “Gestión del aprendizaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en una

institución educativa particular de Cuenca”, la cual aborda las prácticas docentes orientadas a favorecer los procesos educativos de estudiantes con TEA. Los resultados de esta investigación evidenciaron que las docentes de la institución CreeSer poseen un conocimiento conceptual adecuado sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA), lo que demuestra una comprensión acertada de esta condición del neurodesarrollo, caracterizada por particularidades en la comunicación, la interacción social y la flexibilidad conductual. Este hallazgo resulta relevante, pues refleja una base conceptual sólida por parte del personal docente, elemento fundamental para promover prácticas pedagógicas inclusivas. La concepción identificada coincide con la definición establecida en el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-5-TR) (APA, 2022) y con lo expuesto por Serrano-Baraja (2022), quien enfatiza la amplia variabilidad sintomática del TEA y la necesidad de apoyos diferenciados según el grado de afectación. De forma similar, el estudio de Hernández-González et al. (2022), realizado en Cuba, reporta resultados similares al evidenciar que los docentes poseen un nivel aceptable de conocimiento sobre el TEA, mostrando comprensión respecto a sus características fundamentales y a las necesidades educativas de los estudiantes dentro del espectro. Estos hallazgos reafirman la importancia de la formación docente en torno al autismo como eje clave para una atención educativa pertinente y ajustada a la diversidad.

Asimismo, las entrevistas de la presente investigación evidencian que las docentes reconocen la singularidad de cada estudiante con TEA. Este hallazgo coincide con lo planteado por García-Salazar y Huitrudo-Treviño (2024), quienes destacan que la comprensión de la diversidad dentro del espectro constituye la base para una intervención pedagógica efectiva y sensible a las particularidades individuales. En conjunto, estos resultados demuestran que el conocimiento conceptual del TEA por parte del profesorado es un factor esencial que posibilita prácticas inclusivas más conscientes y coherentes con las necesidades reales de los estudiantes.

En el presente estudio se identificó que los docentes implementan estrategias fundamentadas en la estructuración del entorno, el uso de apoyos visuales, rutinas predecibles y adaptaciones curriculares flexibles. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Mendoza y Sánchez Cruz (2025), quienes demuestran que la organización del entorno físico y el empleo de apoyos visuales facilitan la comprensión, la autonomía y la participación del estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA). No obstante, mientras que dicho estudio se centró principalmente en el uso de herramientas estructuradas en el aula, en el presente se evidencia además la relevancia de las adaptaciones curriculares flexibles como componente esencial para atender la diversidad de necesidades educativas. Esto sugiere que la efectividad de las estrategias no depende únicamente del uso de recursos visuales, sino también de la capacidad docente para planificar y ajustar el proceso de enseñanza de manera personalizada. En este sentido, Espada-Chavarría et al. (2023), destacan que el Diseño Universal para el Aprendizaje promueve una planificación flexible

que contempla múltiples medios de representación, acción y expresión, permitiendo al docente responder a la diversidad del alumnado y garantizar una enseñanza verdaderamente inclusiva.

De igual forma, se destaca la importancia del trabajo interdisciplinario entre docentes, psicopedagogos y terapeutas, lo cual coincide con lo planteado por Sandoval Valle et al. (2024), quienes enfatizan que la atención educativa a estudiantes con necesidades especiales debe integrar la colaboración entre profesionales para abordar de manera conjunta las dimensiones cognitivas, emocionales y sensoriales del aprendizaje. Sin embargo, a diferencia de los resultados reportados por dichos autores, en el presente estudio se evidenció que la sostenibilidad del trabajo interdisciplinario enfrenta dificultades asociadas a la disponibilidad de recursos, la falta de tiempo para la coordinación entre profesionales y la sobrecarga laboral docente. Esta diferencia refleja la necesidad de fortalecer la organización institucional y las políticas educativas que faciliten un trabajo colaborativo sostenido, especialmente en contextos donde los recursos son limitados.

Los resultados del estudio demuestran que la aplicación del taller fue exitosa y significativa para los docentes participantes, al promover la reflexión, el trabajo colaborativo y la adquisición de estrategias orientadas a la atención educativa del Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este hallazgo se vincula con lo señalado por Blasco-Serrano et al. (2024), quienes sostienen que los espacios de formación docente que priorizan la colaboración y la reflexión colectiva generan procesos de cambio pedagógico más sostenibles, al permitir la resignificación de las prácticas desde la experiencia compartida.

La metodología empleada, basada en la participación activa y el aprendizaje dialógico, potenció la construcción colectiva de conocimiento y la apropiación de estrategias aplicables al aula. Coincidiendo con Zabalza (2020), este enfoque participativo promueve la formación integral del docente, al situarlo como protagonista de su propio proceso de aprendizaje y no como un mero receptor de información. De igual modo, la modalidad virtual utilizada favoreció la accesibilidad y la continuidad del proceso formativo, aspectos respaldados por Cedeño Romero et al. (2023), quienes afirman que las plataformas digitales constituyen entornos efectivos para el desarrollo profesional siempre que se fomente la interacción y el acompañamiento pedagógico.

El interés y compromiso evidenciado por los docentes reflejan una disposición positiva hacia la inclusión educativa. Investigaciones recientes (Gallego-Jiménez et al., 2025) coinciden en que la formación especializada en TEA fortalece las competencias docentes y contribuye a reducir las barreras actitudinales y metodológicas presentes en la escuela. Sin embargo, el presente estudio revela que la eficacia de dichas prácticas inclusivas también depende de factores institucionales como el acompañamiento, la disponibilidad de recursos y la contextualización de las estrategias, elementos que resultan determinantes para garantizar una atención adecuada a la diversidad.

Asimismo, los docentes valoraron de manera significativa la claridad, empatía y mediación de la facilitadora, aspectos que incidieron directamente en la motivación y el involucramiento durante el taller. En consonancia, Hernández y Vargas (2021), destacan que la calidad de la mediación pedagógica en entornos formativos influye de manera decisiva en la percepción de utilidad y pertinencia de los contenidos, especialmente en espacios virtuales.

En síntesis, los hallazgos del presente estudio permiten concluir que la propuesta de intervención contribuyó de manera significativa al fortalecimiento de la gestión del aprendizaje en estudiantes con TEA, al proporcionar herramientas concretas que favorecen la estructuración del entorno, la anticipación pedagógica, la autorregulación emocional y la evaluación inclusiva. Estos resultados son congruentes con lo planteado por Laspina-Olmedo y Montero (2023), quienes destacan que el desarrollo de prácticas inclusivas efectivas depende de la formación docente continua, la planificación diferenciada y la articulación interdisciplinaria. Sin embargo, el presente estudio resalta que la efectividad de dichas prácticas, también está determinada por la adaptación contextual, la disponibilidad de recursos y el acompañamiento institucional, factores que deben ser considerados para consolidar una educación verdaderamente inclusiva y sostenible.

En este sentido, se reafirma lo indicado por Arnaiz-Sánchez et al. (2024), y UNESCO (2021), al señalar que la formación docente en atención a la diversidad constituye una condición esencial para garantizar la equidad educativa. Por tanto, la propuesta implementada no solo generó un impacto positivo en la percepción y práctica pedagógica de los docentes, sino que también aportó elementos para repensar los procesos de gestión del aprendizaje desde un enfoque inclusivo, reflexivo y humanizador.

Conclusión

El presente estudio permitió evidenciar que la gestión del aprendizaje en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista depende de manera directa del conocimiento, la sensibilidad y la capacidad reflexiva del docente para adaptar su práctica pedagógica a las particularidades individuales de cada estudiante. Las docentes participantes demostraron una comprensión significativa sobre la importancia de estructurar el entorno de aprendizaje, aplicar apoyos visuales, mantener rutinas predecibles y ofrecer adaptaciones curriculares flexibles, elementos que favorecen la autonomía, la comprensión y la participación activa del alumnado con TEA.

Asimismo, se constató que el trabajo interdisciplinario entre docentes, psicopedagogos y terapeutas constituye un pilar esencial para garantizar una atención educativa integral. Sin embargo, este proceso enfrenta limitaciones vinculadas con la falta de recursos, la sobrecarga laboral y la escasa coordinación institucional, lo que pone de

manifiesto la necesidad de fortalecer las políticas educativas y la organización escolar para promover la colaboración sostenida entre profesionales.

La implementación de la propuesta de intervención, conformada por talleres de formación docente, generó resultados positivos en cuanto al fortalecimiento del rol del docente como gestor del aprendizaje, la incorporación de estrategias estructuradas y visuales, el desarrollo de la autorregulación emocional y la aplicación de una evaluación formativa inclusiva. Las participantes destacaron la pertinencia, aplicabilidad y efectividad de las estrategias, evidenciando una mejora en su práctica pedagógica y un compromiso mayor con la educación inclusiva.

En síntesis, los hallazgos permiten concluir que la formación docente continua, la planificación diferenciada y el acompañamiento institucional son factores determinantes para consolidar procesos de enseñanza-aprendizaje más inclusivos, conscientes y sostenibles. Este estudio aporta evidencias relevantes sobre la necesidad de transitar de un enfoque meramente integrador hacia una educación verdaderamente inclusiva, en la que se reconozca y valore la diversidad como una oportunidad de transformación educativa y social.

REFERENCIAS

- Adams, W. C. (2020). Conducting semi-structured interviews. En K. E. Newcomer, H. P. Hatry & J. S. Wholey (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (4th ed., pp. 492–505). Wiley.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781119171386.ch19>
- Adiego- Trasobares, A (2021), El Trastorno del Espectro Autista: revisión bibliográfica del concepto de autismo y vinculación con el mundo de las emociones, *Tesis Pregrado, Universidad de Zaragoza, España*,
<https://zaguan.unizar.es/record/106419/files/TAZ-TFG-2021-2062.pdf>.
- Adi-Kistoro, H.D, Setiawan, C, Latipah, E y Putranta, H (2021), Teacher's experiences in character education for autistic children, *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 65-77, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285913.pdf>.
- Alarcón- Alava, M.G y Montánchez, M.L (2021), El método tratamiento y educación de niños con autismo y problemas de comunicación: Una educación inclusiva, *REFCaIE*,

Publicación arbitrada cuatrimestral, 9(3),
<https://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3521/2145>.

Alcalá, G. C., y Ochoa-Madriral, M. G. (2022). *Trastorno del espectro autista (TEA)*. *Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México*, 65(1), 7-20.
<https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>.

Álvarez- Giraldo, N.B, Cardozo- Cruz, J.J y Mejía- Guarín, S.M (2022), Posturas del paradigma socio-crítico como aportes a la educación y gestión educativa en Colombia, *Revista DIALOGUS*, 10(6), 119-133,
<http://52.3.123.36/bitstream/handle/123456789/468/document%20%2825%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

American Psychiatric Association. (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed., texto rev.; DSM-5-TR). Editorial Médica Panamericana. DOI:
<https://doi.org/10.5209/psic.84045>

Arellano- Becerril, E y Escudero- Nahón, A (2022), Tendencias de investigación de aula invertida con aprendizaje colaborativo: Una revisión sistemática, *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, No. 13,
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8626467>.

Arias- Ortega, K y Quintriqueo, S (2021), Relación educativa entre profesor y educador tradicional, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, No. 23,
<https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v23/1607-4041-redie-23-e05.pdf>.

Argoti Arteaga, D. A. (2024). *Estrategias metodológicas utilizadas por docentes para la inclusión educativa de niños y niñas de educación inicial subnivel 2 y preparatoria con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Institución Educativa “Otto Arosemena Gómez”, periodo lectivo 2023-2024* (Trabajo de grado). Universidad Central del Ecuador. <https://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/35291>

Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz, S., y Caballero, C.M. (2024). *Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135–152. DOI:
<https://doi.org/10.6018/reifop.617101>

Arroyo, H.A (2022), Factores ambientales que influyen en los trastornos del desarrollo, *Revista Medicina, Artículo de Revisión*, 82(3).
<https://www.scielo.org.ar/pdf/medba/v82s3/1669-9106-medba-82-s3-35.pdf>.

Bey, A. L., Soderling, S., y Dawson, G. (2025). *Genetic and environmental influences in autism: Guiding the future of tailored early detection and intervention*. *The Journal of Clinical Investigation*, 135(22), e201157. <https://doi.org/10.1172/JCI201157>

- Bermúdez- Mendieta, J (2021), El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico, *Revista INNOVA*, 6(2), 77-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8226162>.
- Blasco-Serrano, A. C., Coma-Roselló, T., Royo López, I., y San Miguel Lafuente, I. (2024). *Desarrollo profesional docente a través de un proyecto participativo: una investigación colaborativa*. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 76(1), 13–30. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.96336>
- Brounéus, K. (2019). *Focus groups in peace research: Practical and methodological challenges*. *Journal of Peace Research*, 56(5), 633–638. <https://doi.org/10.1177/0022343319836950>
- Cardoso Villacorta, F., Valverde López, E., Rodríguez Antayhua, S. K., Miranda Córdova, E. E., y Contreras Rivera, R. J. (2022). Gestión del aprendizaje y trabajo en equipo en los docentes de educación básica especial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 6502–6512. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3901.
- Cedeño- Caldas, B.J y Sánchez- Cruz, L (2024), Las estrategias comunicativas que mejoran la inclusión escolar y social de los niños con trastorno del espectro autista, *Revista Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación, Uniandes EPISTEME*, 11(3), 413-425, <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/3546/4118>.
- Cedeño Romero, E. L., Pazmiño Campuzano, M. F., y Vallejo Valdivieso, P. A. (2023). *Formación virtual del profesorado para mejorar la calidad del aprendizaje*. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8). <https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.486>
- Celis- Alcalá, G y Ochoa- Madrigal, M.G (2022), Trastorno del Espectro Autista (TEA), *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 65(1), 1-14, <https://www.scielo.org.mx/pdf/facmed/v65n1/2448-4865-facmed-65-01-7.pdf>.
- Cornejo- Castillo, M.L (2022), Influencia de la metodología Teacch en la enseñanza de niños con Trastorno del Espectro Autista, *Tesis Posgrado, Universidad Europea*, https://titula.universidadeuropea.es/bitstream/handle/20.500.12880/3584/TFM_Maria%20Laura%20Cornejo%20Castillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2023). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (6.^a ed.). SAGE Publications. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/research-design/book270550>
- Da Costa, A. I. L., de Almeida Fonseca Rosa, M. d. L. J. M., y Diogo, P. M. J. (2024). *Considering participant observation methods for nursing qualitative research*. *The*

Qualitative Report, 29(9), 2430–2439.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.7647>

Encarnación, M. O (2020), La inclusión de niños con Trastorno de Espectro Autista (TEA) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de 5 a 6 años (un estudio de caso), *Universidad Nacional de Educación, Azogues- Ecuador*, <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1601/1/MERCEDES%20OLIVIA%20ENCARNACION%20ENCARNACION.pdf>.

Escobar-Villacrés, L., Sánchez-López, C., Andrade-Albán, J., y Saltos-Salazar, L. (2024). El trastorno del espectro autista (TEA) y los métodos de enseñanza para niños en el aula de clases. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 82-98.
<https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2263>

Espada-Chavarría, R., González-Montesino, R. H., López-Bastías, J. L., y Díaz-Vega, M. (2023). *Universal Design for Learning and Instruction: Effective Strategies for Inclusive Higher Education*. *Education Sciences*, 13(6), 620.
<https://doi.org/10.3390/educsci13060620>

Ferreras- Montero, J (2023), Enfoque de gestión educativa para promover la inclusión en el primer ciclo de la educación primaria, *Revista Innova Educación*, 5(4), 22-39,
<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/901/814>.

Gallego-Jiménez, M. G., Torrecilla-Manresa, S., y Marí-Sanmillán, M. I. (2025). DocenTEA: Development and Validation of a Questionnaire to Assess Inclusive Teaching Competence Toward Students with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Education Sciences*, 15(11), 1432. <https://doi.org/10.3390/educsci15111432>

Gaona, V (2024), Etiología del Autismo, *Revista MEDICINA (Buenos Aires)*, 84(1), 31-36,
<https://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol84-24/s1/31s1.pdf>.

García- Salazar, J y Huitrado- Treviño, J.C (2024), Evolución del Autismo: Un recorrido histórico, *Revista Científica Multidisciplinar Ciencia Latina*, 8(4), 9346-9356,
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13086/18889>.

Grosso, M.L (202), El autismo en los manuales diagnósticos internacionales, *Revista Española de Discapacidad REDIS*, 9(1), 273-283,
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7993824>.

Guaita Oña, J. E. (2024). *Las metodologías activas en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional UASB.
<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/9912/1/T4351-MIE-Guaita-Las%20metodolog%C3%ADas.pdf>

- Gudiño León, A. R. (2021). Mejora del aprendizaje desde la óptica de la gestión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(87), 1–23. <https://doi.org/10.33423/rmie.v26i87.4215>.
- Guzmán, V (2021), El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales, *Revista GESTIONAR*, 1(4), 19-31 <https://revistagestionar.com/index.php/rg/article/view/17/47>.
- Hernández, C., y Vargas, E. (2021). *La mediación pedagógica en entornos virtuales de aprendizaje*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(1), 1–15. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e22>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill Education. <https://www.mheducation.com.mx/metodologia-de-la-investigacion-7ed9781456260965-latam>
- Herrera- Del Águila, D. D (2021), Trastorno del Espectro Autista: La Historia, *Revista Diagnostico*, Vol. 60(3), 131-133, <https://revistadiagnostico.fihu.org.pe/index.php/diagnostico/article/view/300/303>
- Herrera- Del Águila, D. D (2021), Trastorno del Espectro Autista: La Historia, *Revista Diagnostico*, Vol. 60(3), 131-133, <https://revistadiagnostico.fihu.org.pe/index.php/diagnostico/article/view/300/303>
- Hérvás, A (2022), Género femenino y autismo: Infra detección y mis diagnósticos, *Revista MEDICINA (Buenos Aires)*, Vol. 82 (1), 37-42, <https://www.scielo.org.ar/pdf/medba/v82s1/1669-9106-medba-82-s1-37.pdf>.
- Holguín, A. G., y Rodríguez, L. A. (2025). Estrategia para favorecer el proceso de aprendizaje de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista: “Círculos de Inclusión”. *Revista Científica Nuna Yachay*. <https://doi.org/10.56124/nuna-yachay.v7i13.004>
- Jaramillo- Arias, P, Sampedro- Tobón, M.E y Sánchez- Acosta, D (2022), Perspectiva Histórica del trastorno del espectro autista, *Revista Acta Neurológica Colombiana*, 38(2), 91-97, <http://www.scielo.org.co/pdf/anco/v38n2/2422-4022-anco-38-02-91.pdf>.
- Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., y Kangasniemi, M. (2021). Systematic methodological review: Developing a framework for conducting semi-structured interviews. *Journal of Advanced Nursing*, 77(2), 998–1012. <https://doi.org/10.1111/jan.14688>
- Lasa- Zulueta, A (2021), Reflexiones y debates sobre el autismo, *Revista Asociación Especializada de Neuropsiquiatría*, 41(139), 229-265, <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v41n139/2340-2733-raen-41-139-0229.pdf>.

- Laspina-Olmedo, T., y Montero, D. (2023). Competencia inclusiva en la práctica docente: análisis bibliográfico y propuesta de categorización. *Alteridad*, 18(2), 177–186. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.02>
- Latorre- Cosculluela, C, Flores- Santolaria, M, Vázquez- Toledo, S y Liesa- Orús, M (2023), ¿Cómo responde el sistema educativo al alumnado con TEA? Un estudio cualitativo de los contextos ordinarios, especiales y preferentes, *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 437-447, <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/247537/Como.pdf?sequence=1>.
- Lavado- Candelario, S y Muñoz- Silva, A (2023), Impacto en la familia del diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un hijo/a, *Revista Análisis y Modificación de Conducta*, 49(180), 3-53, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8912645>.
- Loli- Caman, M.L (2023), Plan estratégico de aprendizaje inclusivo a nivel institucional para mejorar la atención en niños con autismo en un colegio privado de Lima, *Tesis Posgrado Universidad San Ignacio de Loyola*, Lima- Perú, <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/cfa3b5e5-cbaa-4e9b-ae22-940e3b6cc586/content>.
- López- Florit, L (2023), Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en educación primaria, *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 157-179, <https://www.redalyc.org/journal/5739/573977182008/573977182008.pdf>.
- Loor-Burgos, E. del R., Álava-Cevallos, C., y Proaño-Muñoz, M. (2025). Adaptación de metodologías inclusivas para estudiantes con discapacidad en escuelas urbanas de Ecuador. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 5(Educación). <https://doi.org/10.62574/rmpi.v5iEducativa.292>
- Lule- Uriarte, M.N, Serrano- Mesía, M.M, Montenegro- Cruz, N.Y (2023), La gestión educativa: factor clave en la calidad educacional, *Revista Científica Ulsrael*, 10(3), 57-71, <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rcuisrael/v10n3/2631-2786-rcuisrael-10-03-00057.pdf>.
- Martínez-Garrido, C., y Murillo, F. J. (2022). La gestión educativa para la mejora de las instituciones escolares: fundamentos y desafíos actuales. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 20(3), 5–22. <https://revistas.uam.es/reice/issue/view/1245/886>
- Mendoza- Yépez, M.M, León- Quinapallo, X.P, Gilar- Corbi, R y Vizcaino- Mendoza, F.M (2022), Gestión del proceso enseñanza- aprendizaje: estilos de aprendizaje y

- rendimiento académico, *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(7), 281-296, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890678>.
- Mendoza, M. K. R., y Sánchez Cruz, L. (2025). Estrategias metodológicas para la inclusión educativa de los niños con trastornos del espectro autista en educación inicial, Portoviejo, Ecuador. *Uniandes Episteme*, 12(2), 173–182. <https://doi.org/10.61154/rue.v12i2.3749>
- Morocho-Torres, P. I., Álvarez-Lozano, M. I., y Peñate-López, O. (2025). Inclusión educativa de estudiantes con trastornos del espectro autista: desafíos y oportunidades en la Educación Intercultural. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(1), 5–10. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v4i1.121>
- Nicomedes, E. (2018), Tipos de Investigación, *Revista CORE*, 1-4, <https://core.ac.uk/download/pdf/250080756.pdf>.
- Nyumba, T. O., Wilson, K., Derrick, C. J., y Mukherjee, N. (2023). The use of focus group discussion methodology: Insights from qualitative research in conservation. *Qualitative Research*, 23(1), 85–101. <https://doi.org/10.1177/1468794120981789>
- Ortiz – Delgado, D.C, Ruíz- Sánchez, M.E, Baidal- Tircio, R.O y Figueroa- Cruz, M (2024), Efectividad de diferentes intervenciones psicosociales y terapias conductuales para niños con autismo en Ecuador, *Revista Científica Arbitrada en Investigaciones de la Salud “GESTAR”*, 7(14), 1-14, <https://www.journalgestar.org/index.php/gestar/article/view/111/200>.
- Peralta- Tapia, M.E, Horna- Torres, E, Horna- Torres, E, Heredia- Llatas, F.D (2023), Gestión Administrativa en unidades de gestión educativa: una revisión literaria, *Revista Educación*, 47(1), 1-12, <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v47n1/2215-2644-edu-47-01-00663.pdf>.
- Posso- Pacheco, R.J, Pereira- Valdez, M.J, Paz- Viteri, B.S, Rosero- Duque, M.F (2021), Gestión educativa: factores clave en la implementación del currículo de educación física, *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(5), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890512>.
- RAE (2001), Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, *concepto: gestión*, <https://www.rae.es/drae2001/gesti%C3%B3n>.
- Ramírez- García, J.J (2021). Estudio de la experiencia de usuario en los sistemas de gestión del aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, Vol. 12, 1-16. https://rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1358/1320.
- Pesántez - Barros; Reinoso - Molina (2025). *Importancia de las estrategias inclusivas para la atención de niños con TEA de Inicial 1 y 2 Escuela Especial Luis*

- Alberto Luna Tobar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 2100-2123. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15979
- Rivero- Zapata, A.V (2024), Nociones sobre la detección temprana del autismo en profesionales de enfermería de la Microred de salud Lambayeque, 2022, *Tesis Pregrado, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo*, Perú, https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/7145/1/TL_RiveroZapatoAndre.pdf.
- Rocael- Recinos, A (2021), Constructivismo y prácticas educativas: coherencia conceptual y de aplicación, *Revista Docencia Universitaria*, 2(1), 1-9, <https://revistadusac.com/index.php/revista/article/view/19/28>.
- Rodelo- Molina, M.K, Montero- Castillo, P.M, Jay- Vanegas, W y Martelo- Gómez, R.J (2021). Metodología de la investigación acción participativa: Una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales RCS*, Vol. XXVII, No. 3, 287-298. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090621>.
- Romero- Vela, S.L y Santa María- Relaiza, H.R (2021), Factores que intervienen en la gestión educativa, *Revista Varela*, 21(58), 77-85, <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/110/255>.
- Sandoval Valle, R., Mendoza Lara, R., Cevallos Dicao, R., Loor Piedrahita, J. y Pensilvania Parrales, P. (2025). *Estrategias de inclusión educativa para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en entornos rurales*. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(3), 1485–1496. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4053>
- Santander- Salmón, E.S (2024), Métodos pedagógicos innovadores: Una revisión de las mejores prácticas actuales, *Revista Científica Zambos*, 3(1), 73-90, <https://revistaczambos.utelvtse.edu.ec/index.php/home/article/view/13/138>.
- Santillán- Castillo, J.R, Tapia- Bonifaz, A. G, Yumi- Guacho, L.M (2021), Determinación del perfil de aprendizaje para la implementación de entornos virtuales de aprendizaje centrados en el estudiante, *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 7(1), 355-371, <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1647/3177>.
- Serrano- Baraja, A.L (2022), Revisión sociohistórica del concepto de autismo y sus implicaciones epistemológicas en los últimos cuarenta años, *Tesis Magistral, Universidad Andina Simón Bolívar*, Quito- Ecuador, <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8597/1/T3759-MTDI-Serrano-Revisi on.pdf>.
- Tirado- Gálvez, M.I y Heredia- Llatas, F.D (2022), Liderazgo transformacional en la gestión educativa: Una revisión literaria, *Revista Conrado*, 18(35), 246-251, <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n85/1990-8644-rc-18-85-246.pdf>.

- Vega, S y Rojas V (2022), Aspectos éticos en el diagnóstico y tratamiento del espectro del autismo, *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 400-404, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864022000803>.
- Vinueza Beltrán, P., Medina González, I. A., Castro Adrián, D. M., y Polanco Quimi, B. H. (2025). *Inclusión educativa para niños con autismo en el sistema escolar ecuatoriano: Retos y oportunidades*. *Polo del Conocimiento*, 10(1), 839–853. <https://doi.org/10.33262/pdc.v10i1.8716>
- Unir.net (2021), Gestión educativa: tipos, importancia y objetivos, *Página web oficial UNIR*, <https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/gestion-educativa-escolar/>.
- UNESCO. (2021). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/ASRB6562>
- Young, K., y Clerke, T. (2024). *Inclusion of students with disability in qualitative education research: A scoping review*. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, Article 16094069241244869. <https://doi.org/10.1177/16094069241244869>
- Zabalza, M. A. (2020). *Las competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea. <https://narceaediciones.es/en/universitaria/134-competencias-docentes-del-profesorado-universitario-9788427713994.html>

ANEXOS

Anexo 1

Consentimiento informado**Posgrados**

Estimados docentes, solicitamos de la manera más comedida su autorización para participar en la propuesta de investigación "GESTIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE CUENCA"

El objetivo de este proyecto es determinar una propuesta de intervención para gestionar el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista y a partir de ello interpretar el nivel de importancia en la educación.

La información recolectada en la investigación se manejará con absoluta confidencialidad, valorando y respetando todos los criterios, conceptos y conclusiones que se desarrollen de la investigación.

Nombre del docente: Fernanda Crespo Mora



Firmado electrónicamente por:
JENNY FERNANDA
CRESPO MORA

Firma de autorización:

Número de celular: 0995107480

Consentimiento informado**Posgrados**

Estimados docentes, solicitamos de la manera más comedida su autorización para participar en la propuesta de investigación “GESTIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE CUENCA”

El objetivo de este proyecto es determinar una propuesta de intervención para gestionar el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista y a partir de ello interpretar el nivel de importancia en la educación.

La información recolectada en la investigación se manejará con absoluta confidencialidad, valorando y respetando todos los criterios, conceptos y conclusiones que se desarrollen de la investigación.

Nombre del docente: Juan Moina Niveló

Firma de autorización:



Juan Sebastián Moina Niveló
Área de Psicología Clínica
Registro **Senecyt**: 1007-2022-2554169

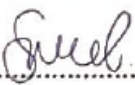
Consentimiento informado**Posgrados**

Estimados docentes, solicitamos de la manera más comedida su autorizaciopon para participar en la propuesta de investigación "GESTIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE CUENCA"

El objetivo de este proyecto es determinar una propuesta de intervención para gestionar el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista y a partir de ello interpretar el nivel de importancia en la educación.

La información recolectada en la investigación se manejará con absoluta confidencialidad, valorando y respetando todos los criterios, conceptos y conclusiones que se desarrollen de la investigación.

Nombre del docente: Ana Isabel Astudillo.....

Firma de autorización: .....

Número de celular: 0992913558.....

Consentimiento informado**Posgrados**

Estimados docentes, solicitamos de la manera más comedida su autorización para participar en la propuesta de investigación "GESTIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE CUENCA"

El objetivo de este proyecto es determinar una propuesta de intervención para gestionar el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista y a partir de ello interpretar el nivel de importancia en la educación.

La información recolectada en la investigación se manejará con absoluta confidencialidad, valorando y respetando todos los criterios, conceptos y conclusiones que se desarrollen de la investigación.

Nombre del docente: *Juliana Wandlerick*

Firma de autorización: *Juliana Wandlerick*

Número de celular: *@962836283*

Anexo 2

DATOS DEL/A VALIDADOR/A

NOMBRES Y APELLIDOS: Julian ObedelCÉDULA DE IDENTIDAD: 0151549409TÍTULO: Propedagoga Matemática y Física CognitivaCAMPO DE ESPECIALIZACIÓN: Ed. Especial - Autismo

TELÉFONOS:

CELULAR: 0902836283

TRABAJO:

INSTITUCIÓN EN LA QUE LABORA: Oree-Ser LlanosFUNCIÓN: Directora / CoordinadoraFECHA DE VALIDACIÓN: 09 de junio 2025

OBSERVACIONES GENERALES:

FIRMA



DATOS DEL/A VALIDADOR/A

NOMBRES Y APELLIDOS: Mgtr. Mayra Eugenia Román Calle

CÉDULA DE IDENTIDAD: 0102347606

TÍTULO: Magíster en Educación

CAMPO DE ESPECIALIZACIÓN: Educación Especial

TELÉFONOS:

CELULAR: 0983884348

TRABAJO: 072893471

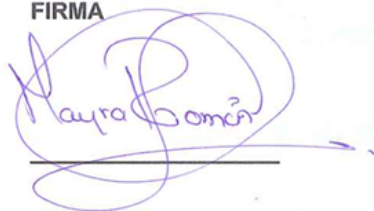
INSTITUCIÓN EN LA QUE LABORA: Unidad Educativa San Juan de Jerusalén

FUNCIÓN: Rectora

FECHA DE VALIDACIÓN: 11 de junio de 2025

OBSERVACIONES GENERALES:

FIRMA



Anexo 3

Categoría de Análisis	Subcategorías	Definición Conceptual	Indicadores	Método
Trastorno del Espectro Autista (TEA)	Definición	Es una condición del neurodesarrollo que afecta la comunicación, la interacción social y la conducta, manifestándose de manera diversa en cada persona.	Presencia de dificultades en la comunicación, patrones de comportamiento repetitivos.	Entrevista semiestructurada, Observación participante
	Características	Dificultades en la comunicación verbal y no verbal, intereses restringidos, comportamientos repetitivos, sensibilidad sensorial inusual y variabilidad en habilidades cognitivas.	Patrones de conducta repetitivos, falta de contacto visual, intereses específicos y dificultades en la socialización.	Entrevista semiestructurada, Observación participante
	Grados	Se clasifica en tres niveles según el grado de apoyo necesario: Nivel 1 (Requiere apoyo), Nivel 2 (Requiere apoyo notable) y Nivel 3 (Requiere apoyo muy significativo).	Necesidad de apoyo en la vida diaria, nivel de independencia y grado de afectación en la comunicación y socialización.	Entrevista semiestructurada, Observación participante
Gestión del aprendizaje	Definición	Conjunto de estrategias y recursos utilizados para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje individualizado.	Uso de adaptaciones curriculares, metodologías flexibles y apoyo individualizado.	Entrevista semiestructurada, Observación participante

Categoría de Análisis	Subcategorías	Definición Conceptual	Indicadores	Método
	Autores	je y la inclusión de estudiantes con TEA. Diferentes estudiosos han abordado la gestión del aprendizaje en contextos inclusivos, destacando enfoques basados en la neurodiversidad y la enseñanza diferenciada. Uso de metodologías que favorezcan la estructura, la anticipación y la comunicación alternativa para mejorar el aprendizaje y la adaptación del estudiante con TEA.	Referencias teóricas y aplicación de modelos educativos inclusivos.	Entrevista semiestructurada, Observación participante
Estrategias para alumnos con TEA	(No especificado)		Implementación de apoyos visuales, uso de agendas estructuradas, refuerzo positivo y trabajo en entornos predecibles.	Entrevista

Indicadores

1. ¿Cómo describiría usted el Trastorno del Espectro Autista desde su experiencia profesional?
2. ¿Qué estrategias utiliza para gestionar el aprendizaje de estudiantes con TEA y cómo adapta su enseñanza para responder a sus necesidades particulares dentro del aula?
3. ¿De qué manera adapta su práctica docente según el grado de apoyo que necesita cada estudiante con TEA?
4. ¿Qué apoyos recibe usted por parte de la institución para implementar una enseñanza inclusiva?
5. ¿Quiénes están involucrados en la planificación y evaluación del aprendizaje de los estudiantes con TEA?
6. ¿Se consideran metas diferenciadas o personalizadas para estos estudiantes dentro de la planificación institucional?
7. ¿Qué tan efectiva considera que ha sido la coordinación entre docentes, equipo psicopedagógico y familia?
8. ¿Utiliza apoyos visuales o rutinas estructuradas con estudiantes con TEA? ¿Cómo los implementa?
9. ¿Cómo ajusta el entorno del aula para hacerlo más accesible a las necesidades sensoriales o sociales de los estudiantes con TEA?
10. ¿Qué desafíos enfrenta al aplicar estrategias inclusivas en un entorno tradicional?
11. ¿Qué sugerencias haría para mejorar las prácticas institucionales de inclusión?

Anexo 5

AMBIENTE DE AULA

Aspecto	Descripción	si no	Observaciones
Ambiente estructurado	El aula está organizada y facilita la orientación del alumno con TEA.	X	El aula está claramente organizada por rincones, lo que permite al estudiante identificar con facilidad los espacios de trabajo y juego. Hay señales visuales que favorecen la orientación.
Clima inclusivo	Se promueve un ambiente de respeto, inclusión y aceptación.	X	Se evidencia un ambiente respetuoso entre pares. El docente fomenta la participación del niño con TEA, brindándole tiempos y espacios adecuados sin forzarlo.
Prevención de crisis	El docente anticipa y gestiona conductas disruptivas con estrategias adecuadas.	X	El docente anticipa posibles desregulaciones mediante el uso de anticipadores visuales y transiciones suaves. Cuenta con un espacio de autorregulación al que el niño puede acceder cuando lo necesita.

GESTIÓN DE APRENDIZAJE DE ACUERDO AL CURRÍCULO

Aspecto	Descripción	si no	Observaciones
Adaptación del currículo	El docente adapta los contenidos a las necesidades del estudiante con TEA.	X	Las actividades están adaptadas al nivel de desarrollo del estudiante. Se observan materiales concretos y propuestas acordes a su estilo de aprendizaje.
Claridad en instrucciones	Claridad en instrucciones Usa instrucciones claras, simples y concretas.	X	El docente brinda instrucciones cortas, pausadas y con lenguaje sencillo, acompañadas de gestos o apoyo visual.
Uso de apoyos visuales	Utiliza apoyos visuales (imágenes, pictogramas, agendas visuales).	X	Durante la clase se utilizan pictogramas para indicar las rutinas, imágenes para reforzar conceptos y una agenda visual individual.
Rutinas predecibles	Establece rutinas estructuradas y predecibles.	X	La jornada sigue una secuencia estable, iniciando con saludo, agenda del día y actividades repetitivas que el niño ya reconoce.
Ritmo adecuado	Ajusta el ritmo de la clase considerando las necesidades del alumno con TEA.	X	Se da tiempo suficiente para que el estudiante procese la información y complete las actividades. Las transiciones no son abruptas.

ESTRATEGIAS

Aspecto	Descripción	si no	Observaciones
Uso de estrategias sensoriales	Aplica estrategias para minimizar distracciones o sobrecarga sensorial.	X	Se observa una correcta gestión del ambiente sensorial: hay pocos estímulos distractores, se permite el uso de objetos de regulación como pelotas antiestrés.
Coordinación con el equipo de apoyo	Se observa trabajo articulado con psicopedagogos, fonoaudiólogos, etc	X	El docente trabaja en conjunto con la psicopedagoga, quien participa en la planificación. Se aplican sugerencias dadas por el equipo terapéutico..

Anexo 6

Intervención docente en la gestión del aprendizaje en estudiantes con TEA

Introducción

La presente fase de intervención se enmarca en el proyecto de fortalecimiento de las competencias docentes para la gestión del aprendizaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la institución CreeSer. Este proceso formativo busca dotar a los docentes de herramientas conceptuales y prácticas para planificar, aplicar y evaluar estrategias inclusivas que respondan a las particularidades cognitivas, comunicativas y emocionales de los estudiantes con TEA (Lebenhagen, 2023; Wood, 2022).

La intervención se compone de cuatro talleres presenciales de dos horas cada uno, que combinan la reflexión teórica con la práctica pedagógica. A lo largo de las sesiones se abordarán temas como la mediación docente, las estrategias visuales estructuradas, la gestión emocional y la evaluación adaptada, todo ello bajo un enfoque de neuroeducación y aprendizaje inclusivo (Tokuhami-Espinosa, 2019; VKC Vanderbilt, 2024).

Justificación

En los últimos años, la educación inclusiva ha evolucionado hacia una mirada que reconoce la diversidad como un valor y no como un desafío. La atención a estudiantes con TEA requiere de un rol docente activo, empático y mediador que planifique experiencias de aprendizaje diferenciadas, estructuradas y emocionalmente seguras (Frontiers in Psychology, 2022). Este proyecto responde a la necesidad institucional de fortalecer dichas competencias, integrando metodologías participativas y herramientas basadas en la evidencia científica reciente.

Objetivo General

Fortalecer las competencias docentes para planificar, aplicar y evaluar estrategias de enseñanza inclusivas en estudiantes con TEA, promoviendo aprendizajes significativos y emocionalmente regulados.

Objetivos Específicos

1. Comprender el rol del docente como gestor del aprendizaje.
2. Aplicar estrategias estructuradas y visuales en el aula.
3. Diseñar espacios y recursos para la autorregulación emocional.
4. Elaborar instrumentos de evaluación formativa adaptados.

Fundamentación Teórica

La gestión del aprendizaje implica acompañar el proceso educativo considerando las diferencias individuales. Según Lebenhagen (2023), el docente gestor no solo transmite conocimientos, sino que diseña ambientes flexibles y predictibles. Wood (2022), destaca la importancia de las adaptaciones curriculares y la estructuración del aula, mientras que Tokuhamma-Espinosa (2019), resalta el papel de la neuroeducación para comprender las variaciones cognitivas en el TEA.

Las prácticas educativas basadas en evidencia (Jimenez y Bouck, 2020; VKC Vanderbilt, 2024) recomiendan el uso de apoyos visuales, rutinas estructuradas, refuerzo positivo y comunicación visual. Asimismo, Black y Wiliam (2018), sostienen que la evaluación inclusiva debe centrarse en la retroalimentación formativa, donde el progreso individual se documente y valore de manera continua.

Metodología

Se empleará una metodología activa, participativa y reflexiva. Cada taller tendrá una duración de dos horas y combinará exposición teórica, análisis de casos, trabajo grupal y producción de materiales pedagógicos. Las estrategias metodológicas estarán fundamentadas en la mediación sociocultural (Vygotsky, 1979) y el aprendizaje cooperativo

Taller 1: El docente como gestor del aprendizaje en contextos TEA

Objetivo: Fortalecer la comprensión del rol docente como mediador del aprendizaje, promoviendo prácticas pedagógicas que respeten las particularidades del estudiante con TEA.

Fundamento teórico: El rol docente contemporáneo se concibe como gestor del aprendizaje más que transmisor del conocimiento. Según Wood (2022), el educador debe ser un mediador activo entre el conocimiento, la cultura y las necesidades del estudiante. Lebenhagen (2023), sostiene que en contextos con TEA la mediación requiere planificación flexible, uso de apoyos visuales, comunicación empática y un ambiente estructurado que fomente la seguridad emocional. La neuroeducación (Tokuhamma-Espinosa, 2019) refuerza la idea de que aprender es un proceso emocional y social, donde el docente debe acompañar las diferencias e intentar homogeneizarlas.

Estructura del Taller

Etapa	Tiempo	Propósito	Estrategias

Inicio	15 min	Activar conocimientos previos sobre el rol docente	Dinámica participativa y lluvia de ideas
Desarrollo	60 min	Analizar casos reales y reflexionar sobre la práctica mediadora	Análisis de caso, exposición guiada, debate reflexivo
Cierre	30 min	Elaborar compromisos de mejora en la gestión del aprendizaje	Reflexión escrita, plenaria y conclusiones

Contenidos a desarrollar

- Concepto de gestión del aprendizaje: planificación, acompañamiento y evaluación continua
- Rol mediador del docente: guía, observador, facilitador del aprendizaje autónomo.
- Características del aprendizaje en TEA: necesidad de estructura, apoyos visuales, rutinas y flexibilidad.
- Estrategias inclusivas básicas: anticipación visual, comunicación clara, validación emocional y adaptación curricular.
- Reflexión sobre la práctica: ¿Cómo paso de enseñar a gestionar el aprendizaje?

Inicio Dinámica, lluvia de ideas

Propósito: Activar ideas previas y conectar emocionalmente con el tema.

1. Dinámica “El espejo docente”

- Los docentes deben dibujar en una hoja un espejo y escribir dentro del mismo 3 palabras que les define como docentes
- Preguntas
 - ¿Qué creen que sus estudiantes ven cuando los miran enseñar?
 - ¿Qué palabra de esas tres quisieran que sus estudiantes siempre recuerden de ustedes?
- Se socializan algunas respuestas.

2. Lluvia de ideas guiada en pizarra:

- **Pregunta central:** ¿Qué significa gestionar el aprendizaje y en qué se diferencia de enseñar?
- Palabras claves: (planificar, acompañar, evaluar, observar, mediar, etc.).
- Cierra síntesis: *“El docente gestor planifica con intención, media con empatía y evalúa para transformar.”*

Desarrollo: Análisis de caso y reflexión guiada

Propósito: Comprender la importancia de la mediación docente en contextos TEA.

1. Caso práctico

Caso: “Sofía tiene 8 años y está dentro del espectro autista. Le cuesta iniciar actividades nuevas y se angustia cuando cambian las rutinas. Su docente planifica cada día, pero no siempre anticipa los cambios. En clase, cuando algo varía, Sofía llora o se aísla. Los compañeros a veces se ríen, y la docente intenta continuar la lección sin interrumpir.”

2. Preguntas para discusión grupal:

- ¿Qué harías tú en lugar de la docente?
- ¿Qué señales está dando Sofía sobre su forma de aprender?
- ¿Qué elementos de la planificación podrían mejorarse?
- ¿Qué apoyos visuales o estructurales se podrían incluir?
- ¿Cómo podrías involucrar al grupo para apoyar la inclusión?

3. Reflexión

- Elaborar una lista de ideas que surjan y vincular con los tres pilares de la gestión del aprendizaje:

- **Planificación flexible:** ajustar sin perder la estructura.
- **Mediación empática:** responder con comprensión, no con control.
- **Evaluación continua:** observar conductas y aprendizajes más allá de notas.

4. Exposición

- Se explica brevemente los **principios de mediación pedagógica** (según Vygotsky, 1979): interacción, andamiaje, zona de desarrollo próximo, cooperación.
- Relacionar con la realidad del aula TEA: “El docente no enseña *a pesar de la diferencia*, sino *a partir de ella*.”

Cierre: Reflexión Personal y Conclusiones Colectivas

Actividad:

Cada docente escribe en su cuaderno una breve reflexión titulada:

“¿Qué debo cambiar en mi práctica docente para convertirme en un verdadero gestor del aprendizaje?”

Preguntas para reflexionar

- ¿Cómo entiendo ahora mi rol dentro del aula?
- ¿Qué cambios puedo aplicar desde mañana mismo?
- ¿Qué me cuesta más al trabajar con estudiantes con TEA?
- ¿Qué puedo aprender de ellos?

Finalmente se invita a 2 participantes a compartir la reflexión voluntariamente.

Frase de Cierre “**Gestionar el aprendizaje no es controlar el aula; es acompañar el proceso de cada mente que aprende de manera distinta.**”

RECURSOS NECESARIOS

- Pizarra y marcadores

- Hojas blancas o cuadernos
- Rotafolios y plumones de colores
- Copia impresa del caso práctico
- Proyector (opcional para videos o diapositivas)

MENSAJE FINAL

“En contextos TEA, el docente es el puente entre la estructura y la emoción. No se trata de cambiar al estudiante, sino de transformar la forma en que enseñamos para que todos puedan aprender.”

TALLER 2: Estrategias estructuradas y visuales para el aprendizaje**Objetivo:**

Aplicar estrategias del modelo TEACCH que favorezcan la autonomía y comprensión del estudiante con TEA.

Fundamento teórico:

El modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication-Handicapped Children) plantea que los estudiantes con TEA aprenden mejor en entornos estructurados, visuales y predecibles, donde el docente proporciona apoyos visuales que organizan la información, reducen la ansiedad y promueven la independencia (VKC Vanderbilt, 2024).

Según Jimenez y Bouck (2020), las rutinas visuales, agendas y secuencias ayudan a que el estudiante sepa qué hacer, cómo hacerlo y cuándo termina, facilitando su autorregulación y sentido de logro.

Contenidos a desarrollar

1. Principios del modelo TEACCH.
2. Beneficios de la estructuración del entorno y el tiempo.
3. Tipos de apoyos visuales: rutinas, pictogramas, secuencias, tableros de elección.
4. Diseño práctico de materiales visuales para el aula.
5. Adaptaciones visuales según edad o nivel de comprensión.

Desarrollo**Inicio: Video introductorio y sensibilización**

1. Proyección de un video breve (3-4 min) sobre aulas TEACCH
<https://youtu.be/xdL2BfAhdDE?si=-YoXmI5PtMAY0isU>
2. Preguntas
 - ¿Qué observaron en el entorno del aula?

- ¿Qué elementos se repiten en todos los espacios?
- ¿Cómo creen que esos apoyos ayudan a un estudiante con TEA?

Frase:

“Lo visual no solo apoya la comprensión, también brinda seguridad y autonomía.”

Desarrollo: Creación de materiales visuales

Actividad 1 – Diseño de rutina visual

- Realizar con los docentes en grupos pequeños (3–4 personas).
- Diseñar una rutina visual para una actividad dentro de clase.
- Cada grupo debe incluir:
 - 5–6 pasos visuales.
 - Íconos o pictogramas
 - Colores diferenciados (por ejemplo: verde = inicio, rojo = fin).

Preguntas mientras se trabaja

- ¿Qué pasos están priorizando y por qué?
- ¿Qué lenguaje visual es más claro para sus estudiantes?
- ¿Qué materiales usarían en su aula (carteles, panel, fichas, etc.)?

Actividad 2 – Tablero de elección

- Cada grupo crea un pequeño tablero de “Elección de actividad” o “Zona preferida”.
- Explicación que esto fomenta la autonomía y reduce frustraciones. (Mesibov y Shea, 2010) sostienen que los tableros de elección, al ofrecer opciones visuales y claras, fomentan la autonomía y reducen las frustraciones derivadas de la incertidumbre en los estudiantes con TEA.



- Ejemplo:

Cierre: *Exposición y retroalimentación grupal*

- Cada grupo presenta brevemente su material visual (2–3 min).
- Retroalimenta con preguntas:
 - ¿Cómo se evidencia la estructura TEACCH en su propuesta?
 - ¿Qué beneficios inmediatos tendría para un niño con TEA?
 - ¿Cómo podrían involucrar a la familia en el uso de apoyos visuales?

Conclusión:

“El entorno estructurado no limita, sino que abre caminos seguros para que el estudiante aprenda a su propio ritmo.”

EVALUACIÓN

- **Producto:** rutina o tablero visual.
- **Criterios:** claridad, secuencia lógica, aplicabilidad real.
- **Instrumento:** lista de cotejo y breve justificación escrita.

TALLER 3: Gestión emocional y autorregulación en el proceso de aprendizaje

Objetivo:

Desarrollar estrategias preventivas de regulación emocional y manejo de crisis.

Fundamento teórico:

Las emociones influyen directamente en el aprendizaje (Tokuhamu-Espinosa, 2019). En el caso de los estudiantes con TEA, la regulación emocional depende del ambiente predecible, el control sensorial y la respuesta empática del docente. Según Frontiers (2022), los docentes que comprenden las señales emocionales y anticipan crisis promueven mayor estabilidad y aprendizaje efectivo.

Contenidos a desarrollar

1. La emoción como base del aprendizaje.
2. Identificación de desencadenantes y señales de crisis.
3. Estrategias de autorregulación: apoyos sensoriales, zonas de calma, anticipación.
4. Manejo docente ante conductas disruptivas.
5. Regulación emocional del propio docente.

Desarrollo

Inicio: *Charla y sensibilización*

- Breve explicación sobre cómo las emociones afectan el cerebro y el aprendizaje.

Las emociones son el punto de partida del aprendizaje. Cuando un estudiante experimenta bienestar emocional, su cerebro activa regiones asociadas a la atención, memoria y toma de decisiones, facilitando la adquisición de nuevos conocimientos. En cambio, cuando existe estrés o ansiedad, se activa la amígdala, que inhibe el funcionamiento de la corteza prefrontal, reduciendo la capacidad de concentración y razonamiento (Immordino-Yang y Damasio, 2021).

En los estudiantes con TEA, esta relación es aún más significativa: los cambios inesperados, la sobrecarga sensorial o la falta de comprensión emocional pueden generar reacciones intensas que bloquean el proceso cognitivo. Por ello, el docente debe crear ambientes predecibles, calmados y emocionalmente seguros, donde el cerebro pueda aprender sin amenaza (Tokuhamu-Espinosa, 2019; Frontiers in Psychology, 2022).

- Preguntas

- ¿Qué emociones predominan en sus aulas?
- ¿Cómo reaccionan cuando un estudiante entra en crisis o se aísla?
- ¿Qué señales muestran los estudiantes antes de una crisis?

Desarrollo: *Simulación y diseño de rincón de calma*

Actividad 1 – Simulación de crisis

Caso breve:

“Mateo, estudiante con TEA, comienza a gritar cuando suena la campana del recreo. La maestra lo reprende y él se tira al piso llorando.”

- Pregunta:
 - ¿Qué errores se cometieron?
 - ¿Qué señales anticipaban la crisis?
 - ¿Qué habría hecho un docente mediador?
- Luego realizar una simulación (en grupos): cómo intervenir con calma, usar señales visuales o estrategias de distracción.

Actividad 2 – Diseño de rincón de calma

Cada grupo diseña un “rincón de calma” con materiales simples:

- Caja sensorial (pelota antiestrés, texturas, arena, peluche, música suave).
- Carteles de emociones (“Triste”, “Enojado”, “Calmado”, con colores).
- Lámpara suave o espacio delimitado visualmente.
Los grupos lo presentan explicando su uso.

Cierre: *Reflexión del docente*

Cada participante responde por escrito:

“¿Qué emociones debo regular en mí para ayudar a mis estudiantes a autorregularse?”

Socializar 2–3 respuestas y conclusión:

“La calma del docente es el primer paso para la calma del estudiante.”

TALLER 4: Evaluar para aprender seguimiento y retroalimentación

Objetivo:

Implementar estrategias de evaluación formativa adaptadas al contexto TEA.

Fundamento teórico:

Black y Wiliam (2018), plantean que la evaluación formativa no mide únicamente resultados, sino que acompaña el proceso.

En el contexto TEA, la evaluación debe ser individualizada, visual y continua, enfocada en los progresos del estudiante (Wood, 2022; Lebenhagen, 2023).C

Contenidos a desarrollar

1. Tipos de evaluación (diagnóstica, formativa, procesual).
2. Adaptaciones evaluativas en TEA.
3. Instrumentos visuales: rúbricas con íconos, listas de cotejo, registros fotográficos.
4. Retroalimentación positiva y colaborativa.
5. Documentación del progreso individual.

Desarrollo

Inicio: *Debate reflexivo*

- Preguntas al grupo:
 - ¿Qué diferencia hay entre evaluar para calificar y evaluar para aprender?
 - ¿Qué tipo de evaluación motiva más al estudiante con TEA?

- Registrar en la pizarra palabras clave: proceso, progreso, retroalimentación, empatía.

Desarrollo: *Diseño de instrumentos adaptados*

Actividad 1 – Ejemplo guiado

Muestra ejemplos de instrumentos adaptados:



- Rúbrica visual con caritas felices/tristes.
- Lista de cotejo con pictogramas (✓, ✗, 😊).
- Registro diario con observaciones breves.

Actividad 2 – Diseño de rúbrica adaptada:

- Los docentes realizan grupos pequeños
- Cada grupo diseña una rúbrica para evaluar una actividad real (por ejemplo: “Lectura guiada”, “Actividad artística”, “Rutina diaria”).
- Instrucciones:
 - Incluir criterios simples (participa, comprende, mantiene atención, respeta turnos).
 - Usar íconos o colores para niveles de logro.
 - Añadir un espacio para observaciones cualitativas.

Guía de preguntas:

- ¿Cómo se evidencia el progreso del estudiante?
- ¿Qué tipo de retroalimentación darías?
- ¿Qué observaciones ayudan al acompañamiento familiar?

Cierre: *Exposición y conclusiones*

- Cada grupo expone su rúbrica.
- Los docentes aportan sugerencias.
- Investigador: “Evaluar en inclusión no es comparar, sino acompañar el crecimiento de cada estudiante según su punto de partida.”

7. Resultados Esperados e Indicadores de Logro

- Los docentes comprenden y aplican estrategias inclusivas adaptadas al TEA.
- Diseñan materiales visuales y espacios de regulación emocional.
- Implementan evaluaciones adaptadas con retroalimentación positiva.
- Mejoran su capacidad reflexiva y autocrítica sobre la práctica docente.

8. Conclusión

La intervención en la institución CreeSer permitirá fortalecer el compromiso docente con la inclusión educativa y la comprensión del aprendizaje en el espectro autista. El desarrollo de estos talleres impulsará la construcción de ambientes más empáticos, estructurados y emocionalmente seguros, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes.

9. Referencias (APA 7)

Black, P., y Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 5(1), 7–74.

<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Black, P., y Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.

<https://doi.org/10.1177/003172171009200119>

Frontiers in Psychology. (2022). *Teacher attitudes towards inclusive education*. Frontiers Media.

Immordino-Yang, M. H., y Damasio, A. (2021). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton y Company.

Jimenez, T., y Bouck, E. (2020). *Evidence-based practices for teaching students with autism*. *Journal of Special Education*.

Lebenhagen, C. (2023). *Teacher practices for neurodiverse learners*. Springer.

Mesibov, G. B., y Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), 570–579.
<https://doi.org/10.1007/s10803-009-0901-6>

Tokuhamma-Espinosa, T. (2019). *Neuroeducación y diversidad*. Paidós

VKC Vanderbilt. (2024). *Evidence-based teaching for autism spectrum disorder*. Vanderbilt University.

Wood, R. (2022). *Inclusive classrooms and autism spectrum support*. Routledge.

Anexo 8

FICHA DE EVALUACIÓN DEL FACILITADOR – INSTITUCIÓN CREEser

Título del taller: _____

Fecha: _____

Facilitador: _____

Duración: _____

Instrucciones:

Marque con una “X” el nivel que considere más adecuado según su percepción del taller y la labor del facilitador.

Criterios de evaluación	Excelente (5)	Muy bueno (4)	Bueno (3)	Regular (2)	Deficiente (1)

1. Claridad en la exposición y dominio del tema.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Uso de ejemplos, recursos visuales y estrategias didácticas.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Capacidad para motivar la participación de los docentes.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Trato empático y respetuoso con los participantes.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Organización y manejo del tiempo del taller.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Claridad en los objetivos y coherencia con las actividades.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Responde adecuadamente a preguntas e inquietudes.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Logró conectar la teoría con la práctica educativa.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Promovió un ambiente de aprendizaje colaborativo.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Valoración global de la calidad del taller.	☐	☐	☐	☐	☐

Preguntas abiertas

1. ¿Qué aspecto del taller consideras más valioso?

2. ¿Qué sugerencias harías para mejorar futuras sesiones?

3. ¿Cómo calificas la actitud y disposición del facilitador durante el taller?

4. ¿Qué aprendizaje te llevas del taller?

Valoración general del facilitador (escala del 1 al 5):

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Observaciones adicionales:
