

PUENTES DE COLORES

Estrategias y actividades inclusivas
para trabajar con estudiantes con TEA



Navarro Vaca, Gladys Alicia
Romero Ramírez, Mireya Lisbeth
Zhipon Gómez, Jenniffer Marivel
Guerrero Granda, Hamilton Steven

Zhipon Gómez, Anabella Stefania
Pesántez Morocho, María Belén
Paladines Flores, Yolanda Esmeralda

**PUENTES DE COLORES:
ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES
INCLUSIVAS PARA TRABAJAR CON
ESTUDIANTES CON TEA**



PUENTES DE COLORES: ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES INCLUSIVAS PARA TRABAJAR CON ESTUDIANTES CON TEA

Navarro Vaca, Gladys Alicia
Romero Ramírez, Mireya Lisbeth
Zhipon Gómez, Jenniffer Marivel
Guerrero Granda, Hamilton Steven
Zhipon Gómez, Anabella Stefania
Pesántez Morocho, María Belén
Paladines Flores, Yolanda Esmeralda

Editorial EduLearn Academy SAS

Website: <https://editorial.edulearn.ec/>

Email: editorial@edulearn.ec

Telf. (+593) 992663228

Machala, Ecuador

Primera edición, 2026

ISBN: [978-9942-7494-2-0](#)

DOI: [10.64973/edu.2025.2524](https://doi.org/10.64973/edu.2025.2524)

Distribución online

Cita

Navarro Vaca, G. A., Romero Ramírez, M. L., Zhipon Gómez, J. M., Guerrero Granda, H. S., Zhipon Gómez, A. S., Pesántez Morocho, M. B., & Paladines Flores, Y. E. (2026). *Puentes de colores: Estrategias y actividades inclusivas para trabajar con estudiantes con TEA*. EduLearn Academy SAS. <https://doi.org/10.64973/edu.2025.2524>



Esta obra ha sido sometida a un riguroso proceso de evaluación académica bajo la modalidad de doble par ciego, con el fin de garantizar la calidad científica y editorial de su contenido. El texto y las ideas aquí desarrolladas están protegidos por la normativa vigente en materia de propiedad intelectual; queda estrictamente prohibida su reproducción total o parcial, distribución, comunicación pública o cualquier otra forma de utilización no autorizada, en cualquier medio o soporte, ya sea electrónico, mecánico, óptico, de grabación, fotocopia u otros. Toda infracción constituirá una vulneración a los derechos exclusivos de su(s) autor(es) y de la editorial, dando lugar a las acciones legales correspondientes.

Todos los derechos reservados © 2026

Gladys Alicia Navarro Vaca

Docente del Ministerio de Educación Pública, con Licenciatura en Educación Básica por la Universidad ULEAM de Manabí. Posee una Maestría en Gerencia Educativa otorgada por la Universidad Estatal del Sur de Manabí. Actualmente cursa estudios de Doctorado (PhD) con énfasis en Psicopedagogía en la Universidad de Panamá, además de contar con un Diplomado en Investigación.

Mireya Lisbeth Romero Ramírez

Licenciada en Ciencias de la Educación Básica por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Su formación académica se ha especializado en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas innovadoras para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel de educación general básica. Cuenta con una sólida base en investigación educativa y un alto compromiso con la excelencia académica, orientando su perfil profesional hacia la actualización constante y la mejora de la calidad educativa. Actualmente, se desempeña como investigadora independiente, enfocando su labor intelectual en la producción de contenidos académicos y el análisis de nuevas tendencias didácticas en el ámbito educativo ecuatoriano.

Jenniffer Marivel Zhipon Gómez

Docente con experiencia en el área de educación básica, orientada al desarrollo integral del estudiante y al uso de estrategias pedagógicas innovadoras. Comprometida con la formación académica, ética y social, con habilidades para el trabajo colaborativo, la planificación educativa y la evaluación del aprendizaje.

Hamilton Steven Guerrero Granda

Profesional con sólida experiencia docente y amplio conocimiento de la pedagogía y los métodos de enseñanza, que desarrolla su labor en diversos niveles educativos y áreas del conocimiento. Se caracteriza por crear entornos de aprendizaje inclusivos, dinámicos y motivadores, orientados a potenciar el desarrollo integral de los estudiantes. Mantiene una actualización permanente en tendencias pedagógicas, metodologías innovadoras y el uso estratégico de la tecnología educativa, con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y fomentar la motivación, la creatividad y el pensamiento crítico.

Anabella Stefania Zhipon Gómez

Psicóloga clínica apasionada con experiencia en la evaluación y tratamiento de trastornos emocionales, conductuales y académicos en necesidades y dificultades de aprendizaje en niños y niñas. Comprometida con brindar apoyo integral a los pacientes para mejorar su bienestar mental, rendimiento académico y calidad de vida.

María Belén Pesántez Morocho

Licenciada en Orientación Familiar, con formación sólida en el acompañamiento psicosocial y educativo de individuos y familias en contextos de vulnerabilidad. Posee una maestría en Intervención Interdisciplinar en casos de violencia de género, que respalda su especialización en el abordaje integral, preventivo y restaurativo de esta problemática. Cuenta con competencias para el diseño e implementación de estrategias de intervención desde enfoques psicológico, social, educativo y jurídico. Su perfil profesional se orienta a la promoción de derechos, la equidad de género y la prevención de la violencia. Ha desarrollado habilidades en orientación, mediación y trabajo colaborativo con equipos interdisciplinarios. Su labor se fundamenta en principios éticos, enfoque de género y compromiso social.

Yolanda Esmeralda Paladines Flores

Docente e investigadora en el ámbito de las Ciencias de la Educación, con formación en Informática Educativa. Es Licenciada y Magíster por la Universidad de Guayaquil y actualmente cursa estudios doctorales (PhD) en Pedagogía en la Universidad de Panamá. Cuenta con amplia experiencia en el sistema educativo ecuatoriano como docente y directiva, habiéndose desempeñado como vicerrectora y rectora de instituciones de educación secundaria. Su trayectoria profesional se complementa con una sólida formación continua en inclusión educativa, innovación pedagógica, uso de TIC y fortalecimiento de competencias didácticas, áreas en las que centra su interés académico y producción intelectual.

DECLARACIÓN DE USO APROPIADO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

La presente declaración tiene por objeto dejar constancia expresa, clara y verificable del uso responsable, ético y legal de herramientas de inteligencia artificial en el proceso de elaboración de la obra titulada ***Puentes de Colores: Estrategias y actividades para la inclusión de niños con TEA en la escuela***, estableciendo la autoría humana, la responsabilidad intelectual y el cumplimiento estricto del marco normativo ecuatoriano en materia de derechos de autor y propiedad intelectual, de conformidad con los requisitos exigidos para su registro ante el Servicio Nacional de Derechos Intelectuales (SENADI).

1. Autoría humana y responsabilidad intelectual

Se declara que la autoría principal y responsable de la obra corresponde a los autores de la misma, en calidad de autores, quienes han dirigido, planificado, estructurado, redactado, revisado y validado el contenido académico, pedagógico y científico del libro, asumiendo plena responsabilidad intelectual, ética y legal sobre la totalidad de la obra.

Esta declaración se fundamenta en el artículo 22 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación (COESCCI), el cual establece que la protección de los

derechos de autor recae sobre las creaciones intelectuales originales producto del ingenio humano, reconociendo como titular de derechos a la persona natural que realiza la creación.

Asimismo, conforme al artículo 144 del COESCCI, se reconoce que los derechos de autor nacen con la creación de la obra y corresponden al autor o autores humanos que la han producido, independientemente del soporte, formato o herramientas utilizadas durante su elaboración.

2. Uso de inteligencia artificial como herramienta de apoyo

Se deja constancia de que, durante el proceso de elaboración de la obra, se han utilizado herramientas de inteligencia artificial únicamente como recursos de apoyo técnico, tales como asistencia lingüística, sugerencias de estilo, organización preliminar de ideas o apoyo en procesos de revisión formal, sin que dichas herramientas hayan generado de manera autónoma el contenido sustantivo, científico o pedagógico de la obra.

El uso de inteligencia artificial no sustituye la autoría humana, ni constituye coautoría, ni genera derechos intelectuales propios, manteniéndose en todo momento el control intelectual, decisonal y creativo en manos del autor humano, en concordancia con el principio de autoría establecido en el artículo 322 de la Constitución

de la República del Ecuador, que reconoce y protege la propiedad intelectual en todas sus formas.

3. Originalidad de la obra y ausencia de plagio

Se declara que la obra es original, producto del análisis académico, la experiencia pedagógica, la investigación documental y la reflexión crítica de sus autores humanos, y que no constituye plagio, reproducción indebida ni apropiación no autorizada de obras de terceros.

De conformidad con el artículo 146 del COESCCI, se garantiza que la obra cumple con el principio de originalidad exigido para la protección de los derechos de autor, y que cualquier referencia a fuentes externas ha sido debidamente citada y contextualizada conforme a las normas académicas vigentes.

La inteligencia artificial no ha sido utilizada para copiar textos protegidos, falsear autoría, ni vulnerar derechos de terceros, manteniéndose el respeto estricto a los derechos patrimoniales y morales reconocidos por la legislación ecuatoriana.

4. Responsabilidad legal y ética del contenido

Los autores principales asumen de manera expresa la responsabilidad total sobre el contenido, ideas, interpretaciones, conclusiones, propuestas pedagógicas, instrumentos didácticos y aportes científicos

incluidos en la obra, aun cuando se hayan empleado herramientas tecnológicas de apoyo.

Este principio se sustenta en el artículo 66 numeral 5 de la Constitución de la República del Ecuador, que garantiza el derecho a la responsabilidad por los actos propios, así como en los principios de buena fe y ética académica que rigen la producción intelectual.

5. Cumplimiento del marco legal para el registro en SENADI

La presente declaración se emite para efectos del registro de la obra ante el Servicio Nacional de Derechos Intelectuales (SENADI), en cumplimiento de los requisitos de identificación de autoría, originalidad y responsabilidad establecidos en la normativa ecuatoriana.

Conforme al artículo 147 del COESCCI, el registro tiene carácter declarativo y no constitutivo, por lo que la autoría existe desde la creación de la obra; sin embargo, el registro ante SENADI constituye un medio de prueba legal que respalda la titularidad de los derechos de autor.

En este sentido, se reafirma que la inteligencia artificial no ostenta condición de autor, coautor ni titular de derechos, ya que el ordenamiento jurídico ecuatoriano reconoce exclusivamente a personas naturales como sujetos de derechos de autor, quedando las herramientas tecnológicas subordinadas al uso humano.

6. Declaración final

En virtud de lo expuesto, se declara que el uso de inteligencia artificial en la obra Puentes de Colores: Estrategias y actividades para la inclusión de niños con TEA en la escuela ha sido ético, transparente, auxiliar y plenamente conforme a la legislación vigente del Ecuador, manteniéndose la autoría humana, la originalidad intelectual y el respeto a los derechos de propiedad intelectual exigidos para su registro ante el SENADI.

La presente declaración forma parte integrante de la documentación legal y editorial de la obra, para los fines académicos, científicos, institucionales y de protección de derechos que correspondan.

Sinopsis

Puentes de Colores es una obra pedagógica que propone una mirada profundamente humana, científica e inclusiva sobre la educación de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A lo largo de sus capítulos, el libro construye un recorrido progresivo que va desde la comprensión del autismo en el contexto escolar hasta la implementación de prácticas educativas, familiares e institucionales que garantizan la participación, el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes.

El texto parte de una premisa esencial: la inclusión no es un favor ni una adaptación secundaria, sino un derecho. Desde esta perspectiva, se analizan las características del TEA no como limitaciones, sino como expresiones de una diversidad neurocognitiva que la escuela debe aprender a reconocer, respetar y potenciar. El libro desmonta mitos, cuestiona prácticas excluyentes y propone una educación basada en la equidad, la empatía y el diseño pedagógico consciente.

Puentes de Colores ofrece estrategias concretas para organizar aulas inclusivas mediante rutinas visuales, ambientes estructurados, sistemas de comunicación aumentativa, actividades adaptadas y evaluaciones centradas en el progreso individual. Estas herramientas permiten que los estudiantes con TEA puedan comunicarse, participar y aprender de manera funcional, desarrollando su autonomía y fortaleciendo su autoestima.

Un eje fundamental de la obra es la alianza entre la familia y la escuela. El libro muestra cómo la continuidad entre el hogar y el aula, el uso de apoyos visuales, el manejo de rutinas y el refuerzo positivo crean condiciones favorables para el desarrollo del niño. Asimismo, se destaca la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, familias y equipos interdisciplinarios para construir planes de apoyo coherentes y efectivos.

Finalmente, la obra proyecta una visión de futuro basada en la innovación, la tecnología, la formación docente y la construcción de una cultura escolar inclusiva. Puentes de Colores no solo ofrece conocimientos, sino que invita a transformar la manera de mirar la diversidad, convirtiendo a la escuela en un espacio donde cada estudiante es reconocido, valorado y acompañado en su propio camino de aprendizaje.

Palabras Claves: *Inclusión educativa, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Diversidad neurocognitiva, Estrategias pedagógicas inclusivas, Actividades.*

Synopsis

Puentes de Colores is an educational work that presents a deeply human, scientific, and inclusive perspective on the schooling of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Throughout its chapters, the book develops a progressive journey that moves from understanding autism in the educational context to implementing pedagogical, family, and institutional practices that ensure participation, learning, and well-being for all students.

The book is built on a central principle: inclusion is not a favor or a secondary adjustment, but a fundamental right. From this standpoint, ASD is approached not as a limitation, but as an expression of neurodiversity that schools must learn to recognize, respect, and nurture. The text challenges stereotypes, questions exclusionary practices, and promotes education grounded in equity, empathy, and intentional pedagogical design.

Puentes de Colores provides practical strategies for organizing inclusive classrooms through visual routines, structured environments, augmentative communication systems, adapted learning activities, and evaluations focused on individual progress. These tools allow students with ASD to communicate, participate, and learn in meaningful ways, fostering autonomy and self-confidence.

A central theme of the book is the partnership between families and schools. It shows how consistency between home and school, the use of visual supports, routine management, and positive reinforcement create favorable conditions for the child's development. In addition, it highlights the importance of collaborative work among teachers, families, and interdisciplinary teams in building coherent and effective support plans.

Finally, the book projects a future-oriented vision based on innovation, technology, teacher training, and the creation of an inclusive school culture. Puentes de Colores not only offers knowledge, but also invites a transformation in how diversity is understood, turning schools into spaces where every student is recognized, valued, and supported on their unique learning journey.

Keywords: *Inclusive education, Autism Spectrum Disorder (ASD), Neurocognitive diversity, Inclusive pedagogical strategies, Activities.*

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO 1. COMPRENDIENDO EL TEA DESDE LA ESCUELA	25
Introducción	25
Objetivo	30
1.1. ¿Qué es el Trastorno del Espectro Autista?	30
1.2. Características principales en el entorno escolar	31
1.3. Mitos y realidades sobre el autismo	33
1.4. El rol del docente inclusivo	34
1.5 Ficha aplicativa para detención de autismo en el aula aplicada por el docente	36
Síntesis del capítulo	49
CAPÍTULO 2. RUTINAS INCLUSIVAS EN EL AULA	59
Introducción	59
Objetivo:	62
2.1. La importancia de estructurar rutinas	62
2.2 Estrategias para anticipar cambios	64
Síntesis del capítulo	78
CAPITULO 3. ACTIVIDADES PARA EL TRABAJO PEDAGÓGICO INCLUSIVO	86
Introducción:	86
3.1 Enfoque del trabajo pedagógico inclusivo	90

ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO COGNITIVO.....	91
3.2 Materiales Y Recursos Didácticos Para El Trabajo Con Niños Con Tea	98
3.3 Desarrollo De Los Materiales Visuales Para El Trabajo Con Niños Con Tea	101
Síntesis del capítulo	112
CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN INCLUSIVA Y SEGUIMIENTO DEL ESTUDIANTE CON TEA	120
Introducción.....	120
Objetivo.....	121
4.1 La evaluación desde el enfoque inclusivo.....	122
<i>4.1.1 Evaluar sin comparar</i>	<i>123</i>
<i>4.1.2 Evaluación para el aprendizaje (formativa).....</i>	<i>123</i>
<i>4.1.3 Evaluación centrada en el progreso individual</i>	<i>124</i>
<i>4.1.4 La evaluación como herramienta de acompañamiento</i>	<i>125</i>
4.2 Instrumentos de evaluación para estudiantes con TEA.....	126
<i>4.2.1 Observación estructurada.....</i>	<i>127</i>
<i>4.2.2 Listas de cotejo visuales.....</i>	<i>127</i>
<i>2.3.3 Rúbricas adaptadas</i>	<i>128</i>
<i>2.3.4 Portafolios de evidencias</i>	<i>129</i>
<i>2.3.5 Evaluación mediante desempeño</i>	<i>129</i>
4.3 Adaptaciones evaluativas	130

4.3.1 Tiempo extendido.....	131
4.3.2 Evaluaciones visuales.....	131
4.3.3 Evaluación por productos.....	132
4.3.4 Evaluación sin lenguaje verbal	132
4.3.5 Evaluación funcional	133
4.4 Registro y seguimiento del progreso.....	134
4.4.1 Fichas de seguimiento individual.....	134
4.4.2 Registro de avances	135
4.4.3 Informe pedagógico inclusivo	136
4.4.4 Comunicación de resultados a la familia	136
Síntesis del capítulo	137
CAPÍTULO 5. COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES CON TEA.....	147
Introducción.....	147
Objetivo.....	148
5.1 Comunicación en el TEA	149
5.1.1 Comunicación verbal y no verbal.....	149
5.1.2 Intencionalidad comunicativa	151
5.1.3 Barreras comunicativas.....	151
5.1.4 Estilos de comunicación en el espectro	153
5.2 Sistemas de comunicación aumentativa.....	155

5.2.1 PECS (<i>Picture Exchange Communication System</i>)	155
5.2.2 Tableros de comunicación	156
5.2.3 Gestos y señales	157
5.2.4 Tecnología asistida	158
5.3 Desarrollo del lenguaje funcional	159
5.4 Habilidades sociales en el aula	161
Síntesis del capítulo	164
CAPÍTULO 6. FAMILIA Y ESCUELA: UNA ALIANZA PARA LA INCLUSIÓN	176
Introducción	176
Objetivo	178
6.1 El rol de la familia en el proceso inclusivo	179
6.1.1 La familia como primer entorno educativo	180
6.1.2 Continuidad escuela–hogar	180
6.1.3 Comunicación efectiva	181
6.2 Orientación a padres de niños con TEA: Cómo apoyar desde casa	
182	
6.3 Trabajo colaborativo escuela–familia	185
6.3.1 Reuniones pedagógicas	186
6.3.2 Informes de seguimiento	187
6.4 Escuela inclusiva como comunidad	189

Síntesis del capítulo	192
CAPÍTULO 7. CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA VERDADERAMENTE INCLUSIVA	202
Introducción.....	202
Objetivo.....	203
7.1 Cultura escolar inclusiva.....	204
7.2 Organización del aula y la institución.....	206
7.3 Formación docente en inclusión	208
7.4 Proyección de la inclusión educativa.....	210
7.4.1 Innovación	211
7..4.2 Tecnología.....	211
7.4.3 Escuelas del futuro	212
7.4.4 Educación con equidad	212
Síntesis del capítulo	218
CONCLUSIONES GENERALES.....	230
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	219

Índice de Tablas

Tabla 1: Ficha evaluativa docente a estudiante sobre características de TEA.....	39
Tabla 2 Ficha adaptable a la actividad sugerida	89

Tabla 3 Materiales visuales para el trabajo pedagógico con estudiantes con TEA	104
Tabla 4 Materiales de comunicación para estudiantes con TEA	105
Tabla 5 Materiales sensoriales para la regulación y el bienestar	106
Tabla 6 Materiales tecnológicos para el aprendizaje de estudiantes con TEA.....	107
Tabla 7 Guía de actividades cognitivas inclusivas para estudiantes con TEA.....	107
Tabla 8 Guía de actividades comunicativas inclusivas para estudiantes con TEA	108
Tabla 9 Guía de actividades socioemocionales para estudiantes con TEA	109
Tabla 10 Guía de actividades sensoriales y motrices para estudiantes con TEA.....	110
Tabla 11 Guía de evaluación inclusiva para estudiantes con TEA	111
Tabla 12 Formas de comunicación en estudiantes con TEA	150
Tabla 13 Principales barreras comunicativas en estudiantes con TEA .	152
Tabla 14 Tipos de tableros de comunicación	157
Tabla 15 Herramientas tecnológicas para comunicación aumentativa .	158
Tabla 16 Funciones del lenguaje funcional en estudiantes con TEA....	161
Tabla 17 Habilidades sociales básicas en estudiantes con TEA	164
Tabla 18 Rol de la familia en la educación inclusiva del estudiante con TEA.....	182
Tabla 19 Estrategias de apoyo en el hogar para niños con TEA.....	185
Tabla 20 Componentes del trabajo colaborativo escuela–familia	188
Tabla 21 Componentes de una escuela inclusiva como comunidad	191

Tabla 22 Componentes de la formación docente inclusiva 210

Tabla 23 Proyección de la educación inclusiva..... 212

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1 Docente aplicando la prueba 48

Ilustración 2 Actividades sugeridas 66

Ilustración 3 Actividad sugerida previa clase..... 67

Ilustración 4 Actividad sugerida de agenda visuales..... 69

Ilustración 5 Actividades sugeridas secuenciales simples 71

Ilustración 6 Colorimetría sugerida..... 73

Ilustración 7 Actividades sugeridas Rutinas de Bienvenida y Cierre Pedagógico 75

Ilustración 8 Ejemplificación de Pictogramas..... 76

Ilustración 9 Ejerciendo el lavado de manos..... 77

Ilustración 10 Ejemplo de tablero de comunicación para el aula 154

CAPÍTULO 1. COMPRENDIENDO EL TEA DESDE LA ESCUELA

Gladys Alicia Navarro Vaca

gladys.navarro@docentes.educacion.edu.ec

Ministerio de Educación

<https://orcid.org/0009-0003-9429-044X>

“La inclusión no se enseña, se vive cada día en el aula.”

Introducción

La escuela, más que un espacio de enseñanza es un escenario de convivencia donde se entrelazan emociones, pensamientos, formas de aprender y maneras distintas de habitar el mundo. En este contexto, comprender el Trastorno del Espectro Autista no significa limitarse a una definición clínica, sino adentrarse en la riqueza y diversidad que representa cada estudiante (Serna Jaramillo & Serna Jaramillo, 2023). El aula inclusiva se convierte, entonces, en un lugar de encuentro entre diferentes formas de ser, sentir y aprender.

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que se manifiesta en la infancia y se caracteriza por diferencias en la comunicación social, la flexibilidad de pensamiento y la conducta. Sin embargo, detrás de cada diagnóstico hay una historia personal, una forma única de percibir la realidad y un potencial que espera ser reconocido (Bodero

Arizaga & Cárdenas Domínguez, 2025). Comprender estas particularidades es fundamental para que el docente pueda derribar estigmas y promover entornos que favorezcan el desarrollo integral de todos los estudiantes.

El término “*espectro*” subraya precisamente la variedad de manifestaciones del autismo: no existen dos personas con TEA iguales (Celis Alcalá & Ochoa Madrigal, 2023). Algunas pueden tener un lenguaje fluido, mientras otras se comunican mediante sistemas alternativos; algunas presentan alta sensibilidad sensorial, mientras otras muestran un procesamiento diferente de los estímulos. Según Cabero-Almenara y Valencia-Ortiz (2019) esta diversidad exige que la escuela asuma una mirada pedagógica flexible y comprensiva, orientada al reconocimiento de las diferencias y a la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto escolar, los niños y niñas con TEA enfrentan retos que trascienden lo académico: la comprensión de normas sociales implícitas, la participación en juegos grupales, la adaptación a cambios imprevistos o la regulación de estímulos del entorno (Strasser et al., 2020). No obstante, estos desafíos no deben entenderse como limitaciones, sino como oportunidades para repensar las prácticas educativas y fortalecer la empatía de toda la comunidad educativa.

Los docentes, al convertirse en agentes de inclusión, necesitan formarse en estrategias pedagógicas diferenciadas, desarrollar sensibilidad ante la diversidad y reconocer que la inclusión no se logra únicamente con la presencia del estudiante en el aula, sino con su participación activa y significativa. El maestro inclusivo no enseña igual a todos, sino que crea puentes para que cada uno llegue a su máximo potencial (Page et al., 2021).

La comprensión del TEA en el ámbito escolar implica, además, cuestionar los mitos que persisten en torno a esta condición. Aún se escuchan frases como *“los niños con autismo no sienten emociones”* o *“no pueden socializar”*. Estas creencias erróneas generan barreras invisibles que impiden la verdadera inclusión. Reconocer que las personas con TEA sienten, se comunican, aman, piensan y aprenden de manera diferente pero igualmente valiosa es el primer paso hacia una escuela verdaderamente humana (Llor García & Moscoso Bernal, 2022).

De igual manera, comprender el autismo desde la escuela requiere un enfoque multidimensional: pedagógico, emocional, social y familiar. La coordinación entre docentes, familias y profesionales de apoyo terapeutas, psicólogos, orientadores resulta esencial para garantizar una atención integral. Cada uno de estos actores aporta una mirada complementaria que enriquece la intervención educativa y promueve

la continuidad del aprendizaje tanto dentro como fuera del aula (Alassaf, 2025).

El presente capítulo invita a los docentes y comunidades educativas a mirar el TEA con ojos de empatía y conocimiento, alejándose del miedo y la desinformación. Se proponen reflexiones, estrategias prácticas y actividades de sensibilización que facilitan la comprensión de esta condición desde una perspectiva positiva (Comas Camacho, 2021). La intención es que el lector no solo entienda el autismo, sino que lo viva desde la pedagogía del encuentro, el respeto y la equidad.

El enfoque propuesto parte del reconocimiento de que toda inclusión inicia en la comprensión. Cuando el maestro comprende al niño con TEA, puede diseñar estrategias más efectivas, adaptar materiales, anticipar rutinas, regular los estímulos del aula y, sobre todo, construir una relación de confianza que fomente el aprendizaje (Casino-García et al., 2019). La comprensión, en este sentido, se convierte en la primera herramienta didáctica.

Además, este capítulo busca romper con las etiquetas y visibilizar la capacidad de cada estudiante. No se trata de enseñar “*a pesar del autismo*”, sino de enseñar “*desde el autismo*”, entendiendo que las diferencias son fuente de aprendizaje mutuo. Los compañeros de clase, al compartir experiencias con estudiantes con TEA, aprenden

valores como la solidaridad, la paciencia y el respeto por la diversidad, elementos esenciales para la convivencia democrática (Avetisyan, 2021).

El aula inclusiva, vista como un ecosistema de aprendizaje diverso, requiere planificación, empatía y creatividad. No se trata únicamente de implementar adaptaciones curriculares, sino de transformar la mirada pedagógica: del déficit al potencial, de la homogeneidad a la diversidad. Este cambio de paradigma no solo beneficia a los estudiantes con TEA, sino a todo el grupo, ya que fomenta metodologías activas, ambientes emocionalmente seguros y relaciones más humanas (Serbia et al., 2021).

Es por ello, que para comprender el TEA desde la escuela este debe implicar el reconocimiento como un proceso continuo, y más no una meta que se deba alcanzar. Cada día el docente se enfrenta al desafío de ajustar su práctica, reflexionar sobre sus estrategias y fortalecer su rol como mediador del aprendizaje (Reyes & Pizarro, 2022). Este proceso demanda compromiso, pero también ofrece grandes recompensas: ver a un estudiante participar, comunicarse, sonreír y sentirse parte de su grupo es, sin duda, uno de los mayores logros educativos.

Objetivo

Comprender las características del Trastorno del Espectro Autista en el contexto escolar fortaleciendo la labor del docente como mediador de la inclusión junto a estrategias empáticas y efectivas que favorezcan la participación activa de los estudiantes con TEA en el aula.

1.1. ¿Qué es el Trastorno del Espectro Autista?

El Trastorno del Espectro Autista es una condición del neurodesarrollo que se manifiesta desde la infancia y afecta principalmente la comunicación social y la conducta. El término “espectro” refleja la amplia variabilidad de manifestaciones y grados de apoyo que cada persona requiere, reconociendo que no existen dos personas con autismo iguales (Monje Santana, 2021).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, el TEA se caracteriza por diferencias en la interacción social, la comunicación y la presencia de patrones de comportamiento repetitivos o intereses restringidos (Arteaga-Tubay, 2024). Sin embargo, el autismo no debe entenderse como una enfermedad, sino como una condición neuro diversa que forma parte de la variedad natural del desarrollo humano (UNESCO, 2021).

El enfoque actual se distancia del paradigma médico tradicional, que centraba la atención en el déficit, para adoptar una mirada inclusiva y de derechos. Según Frith (2008), comprender el autismo implica reconocer que las personas con TEA poseen una forma distinta de procesar la información y de relacionarse con el entorno. Esta comprensión debe traducirse en ajustes pedagógicos y en entornos que favorezcan su participación significativa.

En la escuela, el TEA demanda una respuesta educativa que promueva accesibilidad, flexibilidad y acompañamiento continuo, permitiendo que el estudiante desarrolle sus potencialidades cognitivas, comunicativas y sociales a su propio ritmo (Navarro Villa, 2020a).

1.2. Características principales en el entorno escolar

Las manifestaciones del TEA varían de un estudiante a otro; sin embargo, existen patrones comunes que orientan la labor docente (Baron-Cohen, 2017). Entre las principales características observadas en el aula se encuentran:

- Dificultades para comprender normas sociales implícitas o la comunicación no verbal.
- Preferencia por rutinas estructuradas y resistencia a los cambios inesperados.

- Hipersensibilidad o hiposensibilidad ante estímulos sensoriales (sonidos, luces, texturas).
- Tendencia a focalizar la atención en intereses específicos o repetitivos.
- Formas atípicas de comunicación, ya sea verbal o mediante gestos, pictogramas o dispositivos electrónicos.
- Dificultades para la regulación emocional y la interacción grupal.

Según Wing y Gould (2002), el aula inclusiva debe partir de la observación individualizada del estudiante con TEA, identificando sus modos de comunicación, sus intereses y las condiciones ambientales que facilitan su bienestar. Por ejemplo, algunos niños pueden requerir apoyos visuales, zonas tranquilas o tiempos de anticipación ante los cambios.

En este sentido, Schopler, Mesibov y Hearsey (1995) destacan la importancia de estructurar el entorno escolar a través del modelo TEACCH, que favorece la comprensión y autonomía mediante el uso de materiales visuales, rutinas previsibles y un ambiente ordenado.

El rol del docente consiste en adaptar la enseñanza, fomentar la previsibilidad, reducir estímulos distractores y utilizar recursos

visuales que acompañen la comprensión de instrucciones, reglas y secuencias de trabajo (Tello-Zuluaga & Botero-Botero, 2023).

1.3. Mitos y realidades sobre el autismo

A lo largo del tiempo, el autismo ha estado rodeado de mitos y malentendidos que han contribuido a la exclusión de las personas dentro del espectro. Entre los mitos más comunes se encuentran la creencia de que *“las personas con TEA no sienten emociones”*, *“no pueden aprender”* o *“viven en su propio mundo”*. Estas afirmaciones son incorrectas y reflejan un desconocimiento profundo de la condición (Klin, Volkmar & Sparrow, 2000).

Las investigaciones contemporáneas demuestran que los estudiantes con TEA sí experimentan emociones, aunque puedan expresarlas de manera diferente. Según Marín et al., (2023) la dificultad no radica en la ausencia de empatía, sino en el tipo de empatía: las personas con autismo pueden tener dificultades para interpretar señales sociales como la empatía cognitiva, pero poseen una fuerte sensibilidad emocional.

Otro mito frecuente es considerar que el autismo es consecuencia de una *“falla educativa”* o de la *“frialdad materna”*. Esta idea, originada en las teorías de Bettelheim en la década de 1960, ha sido totalmente refutada por la comunidad científica. El autismo tiene

bases neurobiológicas y genéticas, y su abordaje debe realizarse desde un enfoque interdisciplinario y humanista (Frith, 2008).

Reconocer las realidades del autismo implica comprender que:

- Las personas con TEA pueden aprender, comunicarse y participar activamente con apoyos adecuados.
- El diagnóstico no limita las capacidades, sino que orienta las estrategias pedagógicas necesarias.
- La inclusión no es una concesión, sino un derecho respaldado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

Erradicar estos mitos desde la escuela es el primer paso hacia una comunidad educativa que valore la diversidad como un componente esencial del aprendizaje.

1.4. El rol del docente inclusivo

El docente inclusivo es un agente de transformación social. Su tarea va más allá de impartir contenidos; implica crear entornos de aprendizaje donde cada estudiante se sienta aceptado, comprendido y capaz de alcanzar sus metas (Zúñiga Morales & Rojas Valdés, 2025).

De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), la inclusión se construye cuando el docente promueve la presencia, participación y progreso de todos los estudiantes, eliminando barreras para el aprendizaje y la convivencia. En el caso de los niños con TEA, esto supone adoptar una pedagogía flexible, multisensorial y empática.

El docente debe convertirse en un mediador que traduzca el mundo social en experiencias accesibles para el estudiante con TEA. Según García y López (2021), su función principal consiste en “acompañar el proceso de aprendizaje desde la comprensión, anticipación y respeto a la singularidad”. Esto incluye:

- Anticipar los cambios de rutina mediante apoyos visuales o comunicativos.
- Estructurar el entorno con señales claras y materiales adaptados.
- Promover interacciones guiadas, favoreciendo la participación del grupo.
- Evaluar el progreso individual, reconociendo logros y reforzando conductas positivas.

La formación docente es clave para lograr una verdadera inclusión. Los maestros deben recibir capacitación en estrategias específicas,

como el uso de pictogramas, comunicación aumentativa y sistemas de apoyo conductual positivo (Koegel, Ashbaugh & Koegel, 2016).

Asimismo, el trabajo colaborativo con las familias y profesionales de apoyo garantiza una intervención coherente y sostenida. El docente inclusivo actúa como puente entre el hogar y la escuela, compartiendo avances, observaciones y estrategias efectivas que refuercen la continuidad educativa (Bravo Coppola, 2011).

En definitiva, comprender el TEA desde el rol docente implica enseñar desde la empatía, reconociendo que la diversidad no es una excepción, sino la esencia de toda comunidad educativa.

1.5 Ficha aplicativa para detección de autismo en el aula aplicada por el docente.

A continuación, te presento una Ficha Aplicativa para la Detección Temprana de Indicadores de Autismo en el Aula, elaborada especialmente para docentes, no desde un enfoque clínico, sino pedagógico-observacional, útil como instrumento de primera alerta ante posibles signos del Trastorno del Espectro Autista (Moliner García et al., 2017).

Esta ficha se fundamenta en referentes científicos y educativos reconocidos como: Espinoza et al., (2020) y está pensada para uso

docente dentro del aula no sustituye la evaluación psicológica o médica, pero orienta la remisión temprana a especialistas

Tabla 1:

Ficha evaluativa docente a estudiante sobre características de TEA

Ficha Aplicativa para la Detección de Indicadores de Autismo en el Aula						
Propósito:		Favorecer la identificación temprana de comportamientos o patrones atípicos en el ámbito escolar que podrían sugerir la presencia de un Trastorno del Espectro Autista, con el fin de coordinar intervenciones pedagógicas iniciales y canalizar la evaluación profesional.				
Campo		Descripción				
Nombre del estudiante:						
Edad		Docente responsable :				
Observación general:						
Dimensión / Indicador	Comportamiento observable	1	2	3	4	Observación del docente
	Usa poco o nada el					

Comunicación y lenguaje	lenguaje verbal.					
	Dificultad para iniciar o mantener una conversación.					
	Repite frases o palabras sin sentido comunicativo (ecolalia).					
	No responde cuando se le llama por su nombre.					
	Utiliza gestos, señas o pictogramas en lugar de palabras.					

Interacción social	Prefiere jugar solo o evita el contacto con otros niños.					
	No mantiene contacto visual o es muy limitado.					
	No comparte intereses o emociones con sus compañeros.					
	Presenta dificultad para comprender las normas sociales.					
	Muestra apego excesivo a					

	una persona o adulto específico.					
Conducta y patrones repetitivos	Realiza movimientos repetitivos (aleteo, balanceo, girar objetos).					
	Se irrita ante cambios en la rutina o imprevistos.					
	Manifiesta interés inusual por objetos o temas específicos.					
	Repite acciones sin					

	aparente propósito.					
	Se resiste a participar en actividades grupales nuevas.					
Procesamiento sensorial	Se cubre los oídos ante ruidos fuertes o imprevistos.					
	Evita el contacto físico o ciertas texturas.					
	Se muestra fascinado por luces, sonidos o movimientos.					

	Reacciona de forma exagerada ante estímulos visuales o auditivos.					
	Busca estímulos sensoriales (oler, tocar, mirar objetos brillantes).					
Regulación emocional y conducta adaptativa	Presenta dificultad para controlar frustraciones o cambios de humor.					
	Se muestra ansioso o aislado en entornos con					

	muchas personas.					
	Tiene reacciones emocionales intensas sin causa aparente.					
	Muestra dificultades para esperar su turno o seguir instrucciones.					
	Expresa alegría o tristeza de forma poco convencional.					
Rango de puntuación	Nivel de alerta	Acción sugerida				

20 – 40 puntos	Bajo	Conducta esperada según la edad; continuar observación.
41 – 60 puntos	Medio	Posibles dificultades adaptativas; reforzar estrategias inclusivas en aula.
61 – 80 puntos	Alto	Indicios de posibles rasgos del espectro; conversar con familia y coordinar observación conjunta.
81 – 100 puntos	Muy alto	Señales consistentes con TEA; derivar al departamento de orientación o profesional especializado.

Nota. Elaboración propia en base a datos anecdóticos recogidos durante la investigación.

Recomendaciones de actuación docente

- Registrar observaciones sistemáticas durante al menos tres semanas, en distintos contextos (clase, recreo, grupo).
- Evitar etiquetar o comunicar diagnósticos sin respaldo profesional.
- Promover adaptaciones básicas: uso de pictogramas, anticipación de rutinas, reducción de estímulos sensoriales.
- Comunicar hallazgos al Departamento de Consejería Estudiantil (*DECE*) o psicólogo institucional.
- Coordinar con la familia un seguimiento conjunto, siempre en tono empático y constructivista.

Fundamentación teórica

La detección temprana en el entorno educativo es clave para potenciar el desarrollo social, cognitivo y emocional de los niños con posibles indicadores de TEA. Según la OMS (2022), la intervención oportuna mejora significativamente la autonomía y la integración.

Autores como Márquez Cabellos & Andrade Sánchez (2020) destacan que los docentes, al ser observadores cotidianos del comportamiento infantil, tienen un papel fundamental en el reconocimiento de patrones atípicos de interacción, comunicación o conducta repetitiva.

El modelo TEACCH de Schopler, Mesibov & Hearsey (1995) y la propuesta Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2015) recomiendan que la escuela adopte herramientas de observación pedagógica como primer paso para construir entornos de aprendizaje más comprensivos y adaptados a la diversidad.

Ilustración 1

Docente aplicando la prueba



Nota. Se presenta una evaluación TEA en proceso Fuente:

Elaboración propia

Síntesis del capítulo

El Capítulo 1 sienta las bases conceptuales, pedagógicas y humanas para comprender el Trastorno del Espectro Autista (TEA) dentro del contexto educativo. Este capítulo propone una mirada que trasciende los enfoques clínicos y deficitarios, para situar al estudiante con TEA como un sujeto de derechos, con potencialidades, estilos de aprendizaje y formas de comunicación propias. La escuela se presenta como el espacio privilegiado donde esta diversidad puede ser reconocida, respetada y valorada (Orozco & Moraña, 2019).

A lo largo del capítulo se analizan las características esenciales del TEA, tales como las diferencias en la comunicación, la interacción social, la flexibilidad cognitiva y el procesamiento sensorial. Esta diversidad explica por qué no existen recetas únicas y por qué la observación pedagógica y el conocimiento del estudiante son herramientas fundamentales del docente (Castillo-Briceño, 2015).

El capítulo también aborda la importancia del diagnóstico como una herramienta de comprensión y no de etiquetado. Se enfatiza que conocer el perfil del estudiante permite diseñar apoyos adecuados, pero que nunca debe utilizarse para limitar expectativas o justificar exclusiones. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva se concibe como un derecho humano que obliga a la escuela a adaptarse al estudiante, y no al revés (Rojas-Avilés et al., 2021).

Asimismo, se reflexiona sobre los mitos y prejuicios que históricamente han rodeado al autismo, tales como la idea de incapacidad para sentir, comunicarse o aprender. Estos estereotipos son identificados como barreras invisibles que afectan la práctica educativa y las oportunidades de los estudiantes con TEA. El capítulo invita a desmontar estas creencias y a reemplazarlas por una visión basada en la evidencia, la empatía y el respeto (Sanahuja Ribés et al., 2020).

Finalmente, el capítulo concluye resaltando el rol del docente como mediador de la inclusión. El maestro es quien observa, interpreta, ajusta y crea entornos donde el estudiante con TEA pueda desarrollarse plenamente. Comprender el TEA desde la escuela es el primer paso para construir puentes que conecten la diversidad con el aprendizaje, y la diferencia con la equidad (Leal Silva et al., 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Alassaf, M. A. (2025). *Teachers' knowledge and attitudes toward inclusive education for children with autism in mainstream schools*. *Frontiers in Education*, 10, 1630710. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1630710>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arteaga-Tubay, G. J. (2024). *Recursos tecnológicos para el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva ecuatoriana*. *Cienciamatria*, 10(18), 289–312. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1272>
- Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2010). *Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 18–27. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.07.002>
- Avetisyan, M. (2021). *Sensory integration, description features and the treatment*. *Main Issues of Pedagogy and Psychology*, 19(1), 38–44. <https://doi.org/10.24234/miopap.v19i1.391>
- Barnhill, G. P. (2016). *Supporting students with Asperger syndrome on college campuses*. *Focus on Autism and Other*

- Developmental Disabilities, 31(1), 3–11.
<https://doi.org/10.1177/1088357615613454>
- Bodero Arizaga, L., & Cárdenas Domínguez, T. (2025). *Un patio dinámico como estrategia de educación inclusiva para los estudiantes de Educación General Básica*. European Public & Social Innovation Review, 10, 1–10.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1987>
- Bölte, S., Golan, O., Goodwin, M. S., & Zwaigenbaum, L. (2020). *What can innovative technologies do for autism spectrum disorders?* Autism, 24(7), 1531–1545.
<https://doi.org/10.1177/1362361320919999>
- Bravo Cóppola, L. (2011). *Prácticas inclusivas en el aula: Validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria*. Actualidades Investigativas en Educación, 10(3).
<https://doi.org/10.15517/aie.v10i3.10137>
- Cabero-Almenara, J., & Valencia-Ortiz, R. (2019). *TIC para la inclusión: Una mirada desde Latinoamérica*. Aula Abierta, 48(2), 139–146.
<https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.139-146>
- Casino-García, A. M., García-Pérez, J., & Llinares-Insa, L. I. (2019). *Subjective emotional well-being, emotional intelligence, and mood of gifted vs. unidentified students*. International Journal

- of Environmental Research and Public Health, 16(18), 3266.
<https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- Castillo-Briceño, C. (2015). *Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo*. Revista Educación, 39(2), 123.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
- Celis Alcalá, G., & Ochoa Madrigal, M. G. (2023). *Trastorno del espectro autista (TEA)*. Revista de la Facultad de Medicina, 65(1), 7–20.
<https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Comas Camacho, C. (2021, marzo 25). *Talleres inclusivos #elsMELacasa: ¿Cómo deben ser los materiales digitales accesibles?* CIMED21 – I Congreso Internacional de Museos y Estrategias Digitales.
<https://doi.org/10.4995/CIMED21.2021.12308>
- Connor, D. J. (2013). *Misconceptions about autism: An analysis of special education discourse*. Disability & Society, 28(6), 823–836. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.717883>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). *Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education*. International Journal of Inclusive Education, 15(3), 331–353.
<https://doi.org/10.1080/136031110903030089>
- Espinoza, L., Hernández, K., & Ledezma, D. (2020). *Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas*.

- Estudios Pedagógicos (Valdivia), 46(1), 183–201.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183>
- Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade, et al. (2021). *Sensory integration and activities that promote sensory integration in children with autism spectrum disorders*. Journal Human Research in Rehabilitation, 11(1), 28–38. <https://doi.org/10.21554/hrr.042104>
- Fleury, V. P., Thompson, J. L., & Wong, C. (2015). *Learning how to be a student*. Behavior Modification, 39(1), 69–101. <https://doi.org/10.1177/0145445514551385>
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). *What does “inclusion” mean for pupils on the autistic spectrum?* Journal of Research in Special Educational Needs, 8(3), 132–140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00115.x>
- Leal Silva, M. C., Lara Monteiro Correia de Souza, S., & Martins Teixeira, L. (2021). *O uso do PECS na promoção da comunicação inclusiva*. Brazilian Medical Students, 5(8). <https://doi.org/10.53843/bms.v5i8.193>
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). *Exploring teachers’ strategies for including children with autism*. International Journal of Disability, Development and Education, 61(2), 132–148. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.905057>

- Lloor García, E. L., & Moscoso Bernal, S. A. (2022). *Técnicas lúdicas innovadoras de aprendizaje en estudiantes con síndrome de Down*. Pacha, 3(9), e210132. <https://doi.org/10.46652/pacha.v3i9.132>
- Majoko, T. (2016). *Inclusion of children with autism spectrum disorders*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 46, 1429–1440. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2685-1>
- Marín, R. J. C., et al. (2023). *Proceso educativo: La gamificación como herramienta de inclusión*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.8307170>
- Màrquez Cabellos, N. G., & Andrade Sánchez, A. I. (2020). *Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente*. Educación Física y Ciencia, 22(1), e109. <https://doi.org/10.24215/23142561e109>
- Moliner García, O., Sanahuja Ribés, A., & Benet-Gil, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Universitat Jaume I. <https://doi.org/10.6035/Sapientia127>
- Monje Santana, J. A. (2021). *Rol de la familia en la atención de niños con TEA*. Explorador Digital, 5(4), 122–132. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v5i4.1908>
- Navarro Villa, A. J. (2020). *Proyecto educativo para la estimulación del lenguaje de niños con autismo*. Revista Ecuatoriana de Psicología, 3(5), 35–45. <https://doi.org/10.33996/repsi.v3i5.31>

- Odom, S. L., et al. (2010). *Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism*. Preventing School Failure, 54(4), 275–282.
<https://doi.org/10.1080/10459881003785506>
- Orozco, I., & Moriña, A. (2019). *Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva*. Aula Abierta, 48(3), 331–338.
<https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
- Page, M. J., et al. (2021). *The PRISMA 2020 statement*. BMJ, n71.
<https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Parsons, S., & Lewis, A. (2010). *The home–education relationship for children with autism*. British Journal of Special Education, 37(3), 160–167. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2010.00469.x>
- Reyes, E., & Pizarro, L. (2022). *Rol de la terapia farmacológica en los TEA*. Revista Médica Clínica Las Condes, 33(4), 387–399.
<https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.07.002>
- Rojas-Avilés, H., Sandoval-Guerrero, L., & Borja-Ramos, O. (2021). *Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador*. Cátedra, 3(1), 75–93.
<https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Sanahuja Ribés, A., Moliner García, O., & Moliner Miravet, L. (2020). *Organización del aula inclusiva*. Revista Complutense de Educación, 31(4), 497–506.
<https://doi.org/10.5209/rced.65774>

- Serna Jaramillo, A. J., & Serna Jaramillo, E. (2023). *Una mirada a la educación inclusiva*. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 20(39), 145–157. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.493>
- Strasser, T., De Kraker, J., & Kemp, R. (2020). *Three dimensions of transformative impact and capacity*. Sustainability, 12(11), 4742. <https://doi.org/10.3390/su12114742>
- Tello-Zuluaga, J., & Botero-Botero, S. (2023). *Procesos de atención pedagógica de estudiantes con TEA*. Ciencia y Educación, 7(3), 63–76. <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i3.pp63-76>
- Zuñiga Morales, J. S., & Rojas Valdés, G. R. (2025). *Prácticas lúdicas basadas en el voleibol para fomentar habilidades sociales en estudiantes con TEA*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.17968859>
- Ravet, J. (2011). *Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion*. British Journal of Special Education, 38(2), 67–75. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00498.x>
- Roberts, J., & Simpson, K. (2016). *A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools*. International Journal of Inclusive Education, 20(10), 1084–1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>

Symes, W., & Humphrey, N. (2010). *Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools*. *School Psychology International*, 31(5), 478–494.
<https://doi.org/10.1177/014303431038249>

CAPÍTULO 2. RUTINAS INCLUSIVAS EN EL AULA

Mireya Lisbeth Romero Ramírez

mireyaromero_1990@hotmail.com

Universidad particular de Loja

<https://orcid.org/0009-0006-9598-770X>

"Las rutinas inclusivas son la estructura diaria que garantiza la pertenencia y la equidad para todos en el aula."

Introducción

Las rutinas inclusivas en el aula constituyen un pilar fundamental para la construcción de entornos educativos equitativos, seguros y accesibles para todos los estudiantes. En el contexto actual de la educación, caracterizado por la diversidad cultural, cognitiva, social y emocional del alumnado, resulta indispensable que las prácticas pedagógicas trasciendan los modelos tradicionales y se orienten hacia estrategias que reconozcan y valoren las diferencias individuales (Bravo Párraga & Prado Soledispa, 2025). En este sentido, las rutinas no solo organizan el tiempo y las actividades escolares, sino que también ofrecen estructura, previsibilidad y apoyo, especialmente para estudiantes con necesidades educativas especiales, como aquellos con trastorno del espectro autista (TEA), dificultades de

aprendizaje, déficit de atención o barreras en la comunicación (Rodríguez Valerio & Segura Castillo, 2025).

Desde una perspectiva inclusiva, las rutinas permiten que los estudiantes comprendan qué se espera de ellos, cómo se desarrollará la jornada y qué actividades realizarán, lo que reduce la ansiedad, mejora la autorregulación y favorece la participación activa. Cuando estas rutinas se presentan de manera visual, clara y constante, se convierten en herramientas poderosas para facilitar la comprensión y el acceso al aprendizaje (Grosso, 2024). Por ejemplo, el uso de agendas visuales, pictogramas, horarios estructurados y señales de transición contribuye a que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, puedan anticipar cambios, adaptarse a nuevas situaciones y desenvolverse con mayor seguridad en el entorno escolar (Muntaner-Guasp et al., 2022).

Asimismo, las rutinas inclusivas promueven la autonomía y el sentido de pertenencia. Al establecer momentos fijos para el saludo, la organización del material, el trabajo en grupo, el descanso y el cierre de la jornada, se generan espacios de interacción social que fortalecen las habilidades comunicativas y socioemocionales. Estos espacios permiten que los estudiantes desarrollen vínculos positivos con sus compañeros y docentes, lo que resulta especialmente importante para quienes presentan dificultades para relacionarse o

expresarse. De este modo, la rutina deja de ser una simple secuencia de actividades para convertirse en un marco de apoyo que potencia el desarrollo integral del alumnado (Sanahuja Ribés et al., 2022).

Por otro lado, las rutinas inclusivas también favorecen la labor docente, ya que permiten planificar de manera más eficiente, anticipar posibles dificultades y ofrecer apoyos oportunos. Un aula con rutinas claras facilita la gestión del comportamiento, optimiza el tiempo de aprendizaje y crea un ambiente de respeto y colaboración (Correa Montoya & Rúa Serna, 2018). Además, al integrar adaptaciones como tiempos flexibles, apoyos visuales, instrucciones simples y actividades diferenciadas, se garantiza que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de participar y aprender, independientemente de sus características individuales.

En definitiva, implementar rutinas inclusivas en el aula no solo responde a un enfoque pedagógico moderno, sino también a un compromiso ético con la educación de calidad para todos (González et al., 2021). Estas rutinas contribuyen a derribar barreras, fomentar la equidad y construir comunidades educativas donde cada estudiante se sienta valorado, comprendido y capaz de aprender. Por ello, su aplicación debe ser una prioridad dentro de cualquier propuesta educativa orientada a la inclusión y al desarrollo pleno de cada niño y joven en el entorno escolar (Escarbajal Frutos et al., 2023).

Objetivo:

2.1. La importancia de estructurar rutinas

Las rutinas permiten que los estudiantes con TEA se sientan seguros y comprendan lo que ocurrirá en el entorno escolar (Schopler et al., 1995). Una rutina clara reduce ansiedad, anticipa cambios y facilita la participación.

Las rutinas escolares no son simplemente una secuencia de actividades; para un estudiante con TEA, representan una estructura esencial que aborda sus necesidades cognitivas y emocionales fundamentales (Sánchez-Hervás et al., 2025).

Reducción de la Ansiedad y Aumento de la Seguridad

La característica principal del TEA es la dificultad para interpretar y procesar información social y ambiental de manera flexible. La incertidumbre es una fuente de gran estrés.

- **Anticipación de Eventos:** Una rutina fija permite que el estudiante anticipe lo que viene después (*por ejemplo, "después de matemáticas viene el recreo"*). Esta previsibilidad es fundamental, ya que el estudiante no tiene que gastar energía en descifrar el entorno (Sibri Salto & Pinduisaca Torres, 2025).
- **Sentimiento de Control:** Al conocer el orden y la duración aproximada de las actividades, el estudiante experimenta una

sensación de control sobre su entorno, lo que contrarresta la sensación de caos o confusión y, por lo tanto, reduce significativamente la ansiedad.

Facilitación de la Participación y la Autonomía

Una rutina clara funciona como un mapa de navegación para la jornada escolar, promoviendo habilidades que a menudo son desafiantes para estos estudiantes.

- **Desarrollo de la Autonomía:** Cuando el orden de las actividades es constante, el estudiante puede aprender a transicional de forma independiente (pasar de una actividad a otra) sin necesidad de una instrucción verbal constante del adulto. Esto fomenta la autonomía.
- **Comprensión del Entorno:** La estructura proporciona un contexto claro para el comportamiento esperado. Saber cuándo es el momento de trabajar en silencio o de interactuar con compañeros ayuda a facilitar la participación adecuada en las actividades académicas y sociales (Vives-Vilarroig et al., 2022).

Manejo de Cambios y Flexibilidad

Aunque parezca contradictorio, una rutina estable es la mejor herramienta para enseñar a manejar los cambios.

- **Visualización de Cambios:** Cuando un cambio es necesario, puede introducirse en la rutina visual (por ejemplo, en un horario visual) antes de que ocurra. Esto proporciona tiempo de procesamiento y minimiza la reacción negativa.
- **Estrategia de Transición:** La rutina enseña el concepto de transición. El estudiante aprende que, aunque el evento X ha terminado y va a empezar el evento Y, la estructura de la jornada sigue siendo la misma. Esto va construyendo lentamente la flexibilidad cognitiva necesaria para la vida adulta (Herrera-Seda, 2018).

Soporte Cognitivo y Procesamiento de la Información

Muchos estudiantes con TEA procesan mejor la información a través del canal visual que del auditivo.

- **Memoria de Trabajo:** Una rutina visual reduce la carga sobre la memoria de trabajo. El estudiante no necesita recordar una serie de instrucciones verbales, sino que simplemente consulta su horario para saber qué debe hacer.
- **Filtro de Información:** La estructura actúa como un filtro contra la sobrecarga sensorial y de información que puede estar presente en un aula típica.

2.2 Estrategias para anticipar cambios

Uso de pictogramas

El uso de pictogramas constituye una de las estrategias visuales más efectivas para anticipar cambios en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que estos símbolos facilitan la comprensión de secuencias, normas y modificaciones en la rutina diaria. Los pictogramas son representaciones gráficas simples que permiten clarificar lo que ocurrirá antes, durante y después de una actividad, reduciendo la ansiedad y ayudando al estudiante a anticipar transiciones. Su impacto es significativo porque el estilo cognitivo visual propio de muchos estudiantes con TEA favorece el procesamiento de mensajes visuales antes que los verbales. De esta forma, los pictogramas se vuelven mediadores entre la instrucción del docente y la comprensión del estudiante (Rebolledo Gámez, 2015).

Para que los pictogramas sean realmente útiles, deben ser consistentes, concretos y utilizados de manera sistemática. Es recomendable iniciar con pictogramas que representen acciones cotidianas, momentos de clase, materiales, emociones básicas y lugares del entorno escolar. Con el tiempo, se pueden incorporar pictogramas más abstractos relacionados con normas sociales, expectativas de comportamiento y anticipación de eventos no rutinarios, como simulacros, visitas institucionales o celebraciones. La anticipación visual permite disminuir la incertidumbre y evitar conductas disruptivas asociadas a cambios inesperados. Además, esta

estrategia beneficia a toda la clase, permitiendo un entorno más ordenado y dinámico (Herrera et al., 2018).

Ilustración 2

Actividades sugeridas

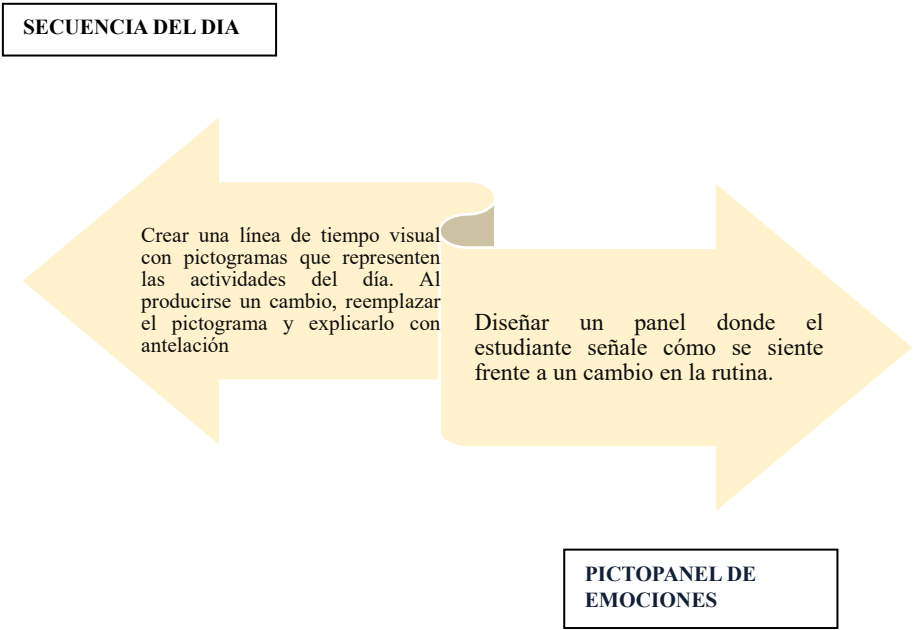
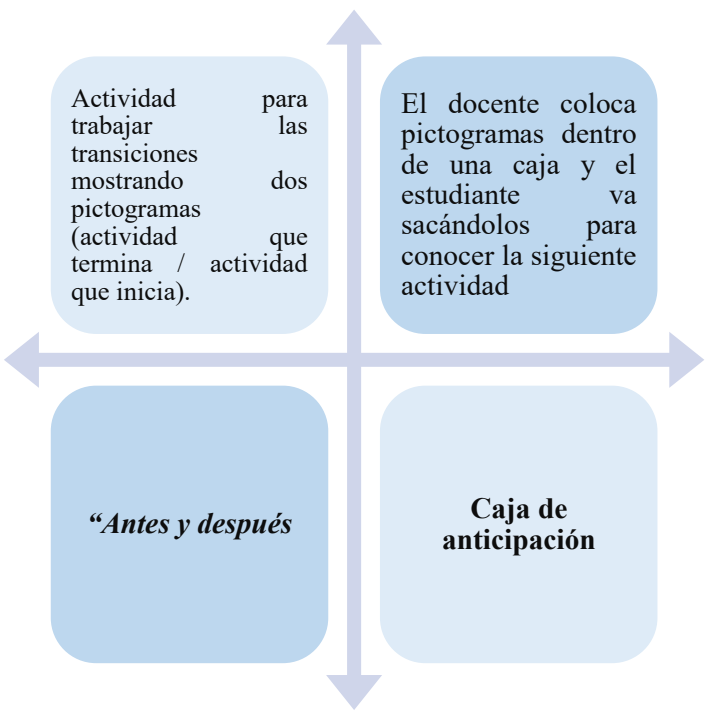


Ilustración 3

Actividad sugerida previa clase



Agendas visuales

Las agendas visuales son herramientas estructuradas que organizan de manera gráfica las actividades que el estudiante realizará durante la jornada escolar (Clavijo Castillo & Bautista-Cerro, 2019). Este recurso facilita la comprensión del tiempo, ayuda a establecer rutinas

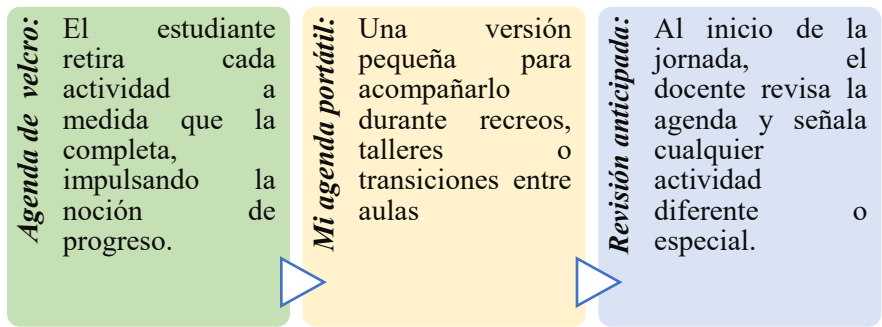
claras y permite anticipar cualquier variación en la dinámica del día. Para estudiantes con TEA, una agenda visual actúa como un mapa cognitivo que reduce la incertidumbre, permite prever lo que ocurrirá y favorece la autorregulación emocional.

Existen diferentes tipos de agendas visuales: horizontales, verticales, con velcro, digitales y portátiles. Cada formato se adapta a las necesidades y nivel de independencia del estudiante. Una agenda bien diseñada incluye pictogramas claros, colores estratégicos e indicadores de inicio y fin. Dentro del proceso educativo, la agenda visual permite trabajar habilidades ejecutivas como la planificación, la secuenciación y el seguimiento de instrucciones. También permite que el estudiante participe activamente al ir señalando cada actividad completada, lo cual refuerza su autonomía y su sentido de logro (Calderón, 2012).

Cuando se prevé un cambio importante, la agenda visual se convierte en una herramienta esencial para preparar al estudiante. Se recomienda presentar el cambio de manera anticipada, repasar la agenda antes de iniciar la jornada y, si es necesario, usar apoyos adicionales como una mini-historia social o un pictograma de alerta. De esta manera, el cambio se vuelve comprensible y manejable dentro de la rutina (Zapata Chiroque, 2023).

Ilustración 4

Actividad sugerida de agenda visuales



Elementos para crear un horario inclusivo

Secuencias visuales simples

Las secuencias visuales simples constituyen un elemento clave en la organización de un horario inclusivo, especialmente para estudiantes que requieren apoyos visuales para comprender la estructura del día. Según Hodgdon (2011), muchas personas con TEA o dificultades en funciones ejecutivas presentan un estilo de aprendizaje predominantemente visual, por lo cual las secuencias visuales facilitan la anticipación, comprensión temporal y transición entre actividades. Estas secuencias pueden representarse mediante pictogramas, fotografías o ilustraciones claras que muestren el orden en que ocurrirán las actividades, proporcionando estabilidad y

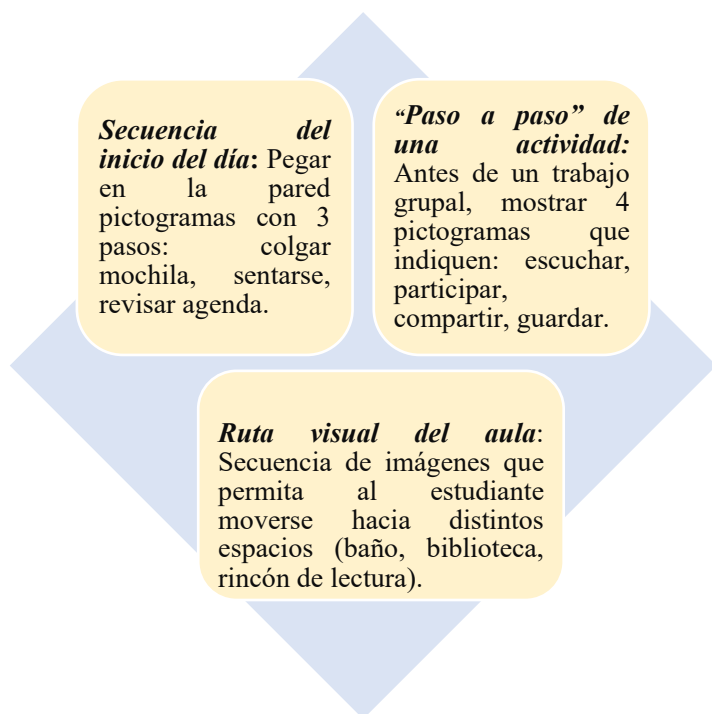
reduciendo la ansiedad ante lo inesperado (Mesibov, Shea & Schopler, 2017).

La simplicidad es fundamental. Las secuencias deben contener un número limitado de pasos y utilizar representaciones familiares. Cuando se emplean secuencias visuales dentro de un horario inclusivo, los estudiantes pueden visualizar qué actividad comienza, cuál continúa y cuál finaliza, mejorando su adaptación al ambiente escolar. Además, estas secuencias ayudan a desarrollar nociones de temporalidad y autonomía, ya que el estudiante es capaz de anticipar los cambios sin depender únicamente de instrucciones verbales (Dettmer et al., 2000).

En entornos inclusivos, las secuencias visuales benefician no solo a estudiantes con TEA, sino también a quienes presentan dificultades de atención, lenguaje o ansiedad. Un horario accesible y visual promueve la participación, reduce las conductas desafiantes derivadas de la incertidumbre y favorece un ambiente pedagógico estructurado, lo cual resulta esencial para lograr aprendizajes significativos y una convivencia positiva.

Ilustración 5

Actividades sugeridas secuenciales simples



Colores para diferenciar materias

El uso de colores para diferenciar materias en un horario inclusivo es una estrategia ampliamente recomendada para facilitar la organización cognitiva, especialmente en estudiantes con dificultades de atención, TEA o problemas de memoria de trabajo. De acuerdo con Garner (2014), la codificación por color permite un

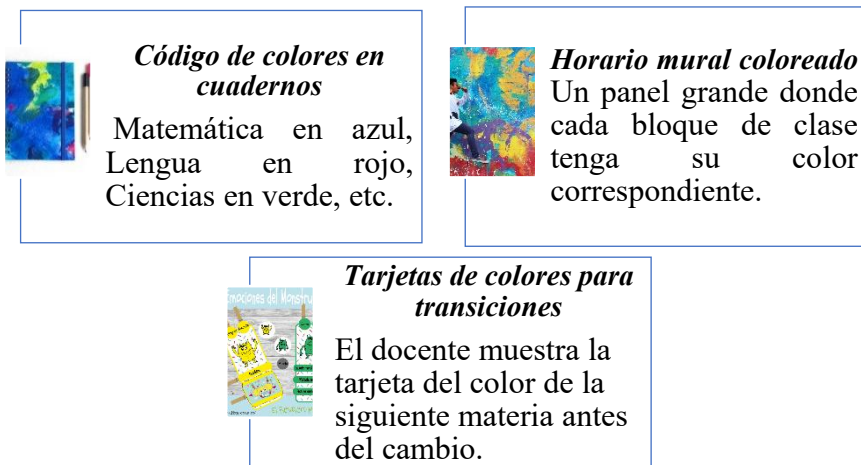
reconocimiento rápido de la información y reduce la carga cognitiva al facilitar la clasificación visual de las tareas y asignaturas. Esta técnica visual mejora la predictibilidad y promueve la autonomía, ya que el estudiante asocia cada color con una materia específica.

En entornos inclusivos, los colores funcionan como un sistema de señalización clara que apoya a los estudiantes en la anticipación de materiales y tareas, reduciendo la necesidad de instrucciones constantes del docente. Además, la literatura señala que la organización visual mediante colores mejora las funciones ejecutivas, la transición entre actividades y la comprensión del horario escolar (Mangano & Allen, 2020). Cada color debe mantenerse de forma constante a lo largo del año para evitar confusiones.

Esta estrategia es útil no solo para estudiantes con necesidades educativas especiales, sino también para quienes presentan estilos de aprendizaje visuales, dificultades lingüísticas o ansiedad frente a cambios de rutina. A través del uso de colores coherentes, el horario se vuelve accesible, fácil de interpretar y funcional para todos los estudiantes, contribuyendo al desarrollo de la independencia escolar (Azucena & Yanet, 2021).

Ilustración 6

Colorimetría sugerida



Rutina de bienvenida y de cierre

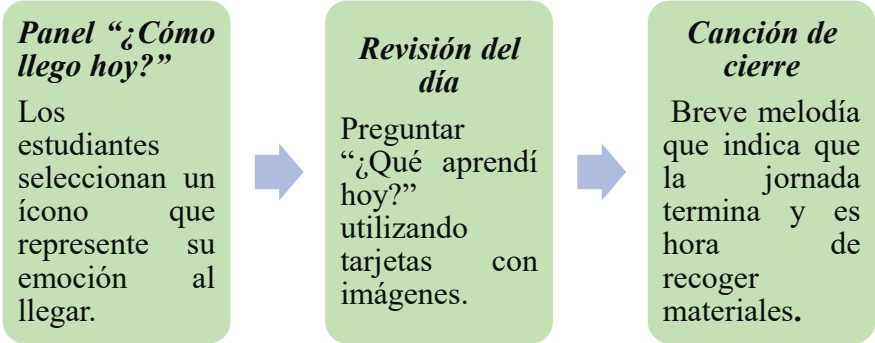
Las rutinas de bienvenida y cierre son componentes esenciales de un horario inclusivo, ya que ayudan a estructurar el inicio y el final de la jornada escolar, proporcionando predictibilidad y seguridad. Según Echeita (2013), las rutinas favorecen la inclusión porque brindan estabilidad emocional, fortalecen la comunicación y permiten que todos los estudiantes comprendan qué se espera de ellos. Para estudiantes con TEA o ansiedad, estas rutinas constituyen un ancla que reduce la incertidumbre y facilita la transición entre el hogar y la escuela.

La bienvenida debe incluir saludos claros, actividades breves de conexión emocional y revisión del horario del día. Estas acciones fomentan el sentido de pertenencia y preparan cognitivamente al estudiante para la jornada. Por otro lado, la rutina de cierre permite sintetizar aprendizajes, expresar emociones, revisar lo logrado y anticipar el día siguiente, lo que fortalece habilidades metacognitivas y socioemocionales (Vygotsky, 1978).

Ambas rutinas deben ser consistentes, visuales y flexibles, utilizando apoyos como pictogramas, canciones, paneles de clima emocional o tarjetas de participación. Cuando estas rutinas se incorporan dentro del horario inclusivo, contribuyen a generar un ambiente seguro, organizado y afectivamente significativo (Silva Costa & Lara Pfeiffer, 2021).

Ilustración 7

Actividades sugeridas Rutinas de Bienvenida y Cierre Pedagógico



Anticipación del mañana

Mostrar un pictograma con la actividad principal del día siguiente.

Ejemplo de Línea de Tiempo Visual con Pictogramas

Este ejemplo utiliza una disposición vertical, común en los horarios individuales o de grupo. Los pictogramas deben ser imágenes claras, sin fondo que distraiga.

N.º	Hora (Aprox.)	Pictograma	Etiqueta de la Actividad	Descripción y Uso
1	8:30 AM		Llegada y Saludo	Dejar la mochila, colgar la chaqueta y sentarse en el círculo.

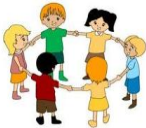
2	8:45 AM		Círculo de la Mañana	Canción, pase de lista y revisión del calendario.
3	9:15 AM		Explicación de clase	Explicar la clase de manera con una canción para cambiar de rutina.

Ilustración 8

Ejemplificación de Pictogramas

PICTOGRAMAS PECS – HIGIENE Y AUTOCUIDADO

LAVARSE LAS MANOS



**Mojarse las
manos**



**Frotar los
dedillos**



**Enjuagar con
abundante agua**



**Secar bien con
una toalla**

CEPILLARME LOS DIENTES



Cepillar de arriba hacia
abajo



Texto en la tarjeta:

"LAVAR MIS MANOS"

Uso: Indicar al estudiante el momento de ir al baño, antes de comer o después de jugar.

Ilustración 9

Ejerciendo el lavado de manos



Nota. Se visualiza al niño en el período de lavado de manos
Elaboración propia

Síntesis del capítulo

El Capítulo 2 profundiza en el papel central que cumplen las rutinas en la vida escolar de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se plantea que las rutinas no son simples hábitos organizativos, sino estructuras cognitivas y emocionales que permiten al estudiante comprender su entorno, anticipar lo que va a ocurrir y sentirse seguro. Para muchos niños con TEA, la previsibilidad es una condición indispensable para aprender.

El capítulo explica cómo las agendas visuales, los horarios estructurados, las secuencias de actividades y los apoyos visuales ayudan a reducir la ansiedad, facilitar las transiciones y promover la autonomía. Estos recursos permiten que el estudiante no dependa exclusivamente de instrucciones verbales, sino que pueda guiarse por información visual clara y constante.

También se aborda el manejo de los cambios y las transiciones, uno de los mayores desafíos en el TEA. Se presentan estrategias para anticipar modificaciones en la rutina, preparar emocionalmente al estudiante y acompañarlo durante situaciones nuevas. De esta

manera, las rutinas dejan de ser rígidas para convertirse en herramientas que apoyan el desarrollo de la flexibilidad cognitiva.

El capítulo muestra cómo una rutina inclusiva beneficia no solo al estudiante con TEA, sino a todo el grupo, ya que mejora la organización, el clima de aula y el aprovechamiento del tiempo. La estructura no limita la creatividad; por el contrario, crea un marco seguro que permite explorar, interactuar y aprender con mayor confianza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Azucena, H. P. P., & Yanet, S. G. (2021). *La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.5512949>
- Bravo Párraga, J., & Prado Soledispa, N. (2025). *Los pictogramas en las habilidades comunicativas en los niños de 4-5 años: Pictograms in communication skills in children aged 4-5 years*. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3672>
- Calderón, M. (2012). *La educación inclusiva es nuestra tarea*. Educación, 21(40), 43-58. <https://doi.org/10.18800/educacion.201201.003>
- Carvalho, A., & Santos, C. (2021). *Peer learning projects in inclusive classrooms*. Education Sciences, 11(5), 196. <https://doi.org/10.3390/educsci11050196>
- Casinader, N., & Walsh, L. (2019). *Investigating the cultural understandings of inclusion in international education*. Journal of Research in International Education, 18(3), 257-273. <https://doi.org/10.1177/1475240919891001>
- Clavijo Castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2019). *La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior*

- ecuatoriana*. Alteridad, 15(1), 113-124.
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Correa Montoya, L., & Rúa Serna, J. C. (2018). *La trampa de la educación especial: Rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad*. Revista Derecho del Estado, 41, 97-128. <https://doi.org/10.18601/01229893.n41.04>
- Duhan, K., & Devarakonda, C. (2018). *Teacher trainees' perceptions of inclusion and its challenges*. Disability CBR & Inclusive Development, 29(1), 93-106.
<https://doi.org/10.5463/dcid.v29i1.649>
- Escarbajal Frutos, A., Cárceles Muñoz, J. C., & Izquierdo Rus, T. (2023). *La perspectiva del profesorado sobre el contexto escolar en educación inclusiva*. Aula Abierta, 52(1), 15-22.
<https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.15-22>
- González, O. H., Lara, C. A. S., Gómez-Campos, R., Cossio-Bolaños, M., & Contreras, R. E. S. (2021). *La preparación de los maestros para estimular la socialización de los educandos con autismo en condiciones de inclusión*. Revista Brasileira de Educação Especial, 27, e0197.
<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0197>
- Grosso, M. L. (2024). *Lengua española a estudiantes con autismo: Estrategias inclusivas en la enseñanza de las rutinas*. SABIR.

- International Bulletin of Applied Linguistics, 4(1).
<https://doi.org/10.25115/ibal.v4i1.9264>
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). *La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12(1), 21-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>
- Herrera-Seda, C. (2018). *La formación inicial del profesorado para una educación inclusiva: Desafíos, oportunidades y transformaciones*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12(2), 17-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200017>
- Hidayah, W. N., Hadi, S., & Amin, B. A. (2025). *Holistic approach in inclusive education: Effectiveness in elementary schools*. Journal of Education and Social Science, 1(2), 38-42. <https://doi.org/10.70716/jess.v1i2.106>
- Krasniqi, V., Zdravkova, K., & Dalipi, F. (2022). *Impact of assistive technologies on inclusive education and independent life*. Sustainability, 14(8), 4630. <https://doi.org/10.3390/su14084630>
- Losberg, J. (2024). *Inclusive pedagogy through the lens of primary teachers*. International Journal of Inclusive Education. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946722>

- McDaniel, S., Hall, L., & Kraemer, B. (2022). *Exploring extracurricular clubs for building social competence of students with autism*. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.840294>
- McLin, D., & Smith, J. (2018). *Inclusive classrooms at historically black colleges and universities: The need for faculty development*. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(8), 129-138. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.8.8>
- Molbaek, M. (2018). *Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas*. *International Journal of Inclusive Education*, 22(6), 638-655. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414578>
- Mosito, C. (2023). *Enhancing inclusive education through active student teacher participation*. *Journal of Education*, 92, 186-205. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i92a11>
- Muntaner-Guasp, J. J., Bartomeu Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). *Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva*. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Olsson, Å., & Hansson, S. (2026). *Designing for diversity: Teachers' strategies for creating inclusive learning environments*. *Learning Environments Research*, 29(2). <https://doi.org/10.1007/s10984-025-09561-0>

- Opoku, M., Agbenyega, J., & Mprah, W. (2017). *Decade of inclusive education in Ghana: Perspectives of educators*. Journal of Social Inclusion, 8(1), 4-20. <https://doi.org/10.36251/josi.114>
- Polirstok, S. (2015). *Classroom management strategies for inclusive classrooms*. Creative Education, 6, 927-933. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.610094>
- Rebolledo Gámez, T. (2015). *La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido*. Revista Española de Educación Comparada, 25, 129. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14787>
- Rodríguez Valerio, D., & Segura Castillo, M. A. (2025). *Llevar a la práctica la educación inclusiva: El lenguaje del DUA*. Innovaciones Educativas, 27(43), 147-160. <https://doi.org/10.22458/ie.v27i43.5645>
- Sanahuja Ribés, A., Moliner García, O., & Moliner Miravet, L. (2022). *La tutoría entre iguales como práctica inclusiva en educación primaria: La participación del alumnado y de las familias*. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 48(1), 109-124. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100109>
- Sánchez-Hervás, D., Hernández-Martínez, S., & Martínez-Sánchez, J. (2025). *La organización de eventos inclusivos como técnica de relaciones públicas*. Palabra Clave, 28, 1-31. <https://doi.org/10.5294/pacla.2025.28.s1.7>

- Sibri Salto, D. P., & Pinduisaca Torres, R. E. (2025). *La lectura guiada para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primaria*. Revista Científica UISRAEL, 12(2), 47-61. <https://doi.org/10.35290/rcui.v12n2.2025.1304>
- Silva Costa, F. C., & Lara Pfeifer, L. (2021). *Intervención de integración sensorial en niños con trastorno del espectro autista*. Revista Chilena de Terapia Ocupacional, 22(2), 197-205. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2016.41947>
- Vives-Villarraig, J., Ruiz-Bernardo, P., & García-Gómez, A. (2022). *La integración sensorial y su importancia en el aprendizaje de los niños con trastorno de espectro autista*. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 30, e2988. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoar22662988>
- Wang, W., et al. (2026). *A systematic review of inclusive educational practices*. Psychology Research and Behavior Management. <https://doi.org/10.2147/PRBM.SXXXXXX>
- Zapata Chiroque, J. E. (2023). *La educación inclusiva en el proceso de formación docente*. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(30), 1930-1945. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.640>

CAPITULO 3. ACTIVIDADES PARA EL TRABAJO PEDAGÓGICO INCLUSIVO

Jenniffer Marivel Zhipon Gómez

jenig2191@gmail.com

Universidad Politécnica Salesiana

<https://orcid.org/0009-0004-4880-3600>

"La inclusión no es sumar o adaptar, es transformar la experiencia educativa para que la diversidad sea el motor que impulse el aprendizaje y el crecimiento de cada estudiante."

Introducción:

La inclusión educativa ha trascendido de ser un concepto idealista a convertirse en un imperativo ético y legal que define la calidad de los sistemas escolares modernos. Reconocer que la diversidad es la norma y no la excepción dentro del aula, exige un cambio de enfoque fundamental: pasar de la enseñanza homogénea a una práctica pedagógica profundamente diferenciada y flexible. Este capítulo se adentra precisamente en el corazón de esta transformación, proponiendo un repertorio de actividades y estrategias prácticas diseñadas para que cada docente pueda construir un ambiente de aprendizaje verdaderamente inclusivo (Blasco-Serrano et al., 2022).

Durante décadas, el trabajo con la diversidad se centró en la adaptación curricular individualizada, un modelo que, aunque bien intencionado, a menudo resultaba en la segregación silenciosa del estudiante con necesidades específicas. El trabajo pedagógico inclusivo que se aborda aquí se distancia de esta visión correctiva. En lugar de modificar al estudiante para que encaje en el currículo, este capítulo se enfoca en transformar el currículo y el ambiente de enseñanza para que acojan y potencien las múltiples formas de aprender, ser y expresarse (Valdés Morales et al., 2019).

El eje central de las actividades presentadas es la aplicación de principios universales, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que garantiza múltiples medios de representación, expresión y participación. Esto no solo beneficia al alumnado con discapacidad o barreras de aprendizaje, sino que eleva la calidad educativa para todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con talentos excepcionales, diferentes ritmos de aprendizaje, o aquellos provenientes de diversos contextos socioculturales (García Junco, 2022).

Las actividades propuestas en este capítulo están organizadas bajo tres pilares esenciales:

- **Estrategias de Colaboración y Cooperación**

Actividades que promueven la interacción entre pares y el aprendizaje mutuo, utilizando el grupo como un recurso didáctico invaluable.

- **Diferenciación de Contenidos y Productos**

Herramientas para ofrecer distintas formas de acceder a la información y demostrar la comprensión de los conocimientos, respetando los estilos de aprendizaje.

- **Gestión Emocional y de la Convivencia**

Dinámicas enfocadas en construir un clima de aula seguro, empático y de pertenencia, erradicando el bullying y la discriminación.

Al implementar estas actividades, el docente se convierte en un agente de cambio, capaz de dismantelar las barreras que residen no en el estudiante, sino en la metodología, la estructura o los materiales rígidos. En última instancia, el trabajo pedagógico inclusivo es una apuesta por la equidad, reconociendo que dar a cada uno lo que necesita para alcanzar su máximo potencial es la medida más alta de una sociedad justa (Lavado-Candelario & Muñoz-Silva, 2023).

Vida saludable

La vida saludable es un eje fundamental del desarrollo integral. En estudiantes con TEA, es indispensable trabajar rutinas de

autocuidado, hábitos alimenticios y movimiento corporal mediante actividades visuales, estructuradas y multisensoriales.

Tabla 2

Ficha adaptable a la actividad sugerida

Ficha de aplicación de actividad sugerida	
“Mi semáforo alimenticio”	
Descripción:	Actividad visual para clasificar alimentos según su beneficio para la salud, utilizando una metáfora del semáforo (verde = saludable, amarillo = consumo moderado, rojo = evitar frecuente). Favorece la toma de decisiones, la discriminación visual y el reconocimiento de hábitos alimenticios adecuados.
Objetivo:	Identificar alimentos saludables y no saludables. Desarrollar habilidades de clasificación. Fomentar la autorregulación y el autocuidado.
Pasos de aplicación:	Presentar tres carteles: verde, amarillo y rojo. Mostrar tarjetas visuales con imágenes reales de alimentos. El estudiante coloca cada alimento en el color correspondiente. Revisar juntos las categorías y comentar brevemente por qué cada alimento pertenece allí.

	Finalizar con una mini-reflexión: “¿ <i>Qué alimento elegiré hoy?</i> ”
Adaptaciones para Tea	Repetición de instrucciones en formato visual. Opción de respuesta señalando o colocando tarjetas sin hablar.

Nota. Ficha aplicable a una actividad Fuente: Elaboración propia

3.1 Enfoque del trabajo pedagógico inclusivo

El trabajo pedagógico inclusivo se basa en el principio de que todos los estudiantes, independientemente de sus características, capacidades o necesidades educativas, tienen derecho a aprender juntos en un mismo entorno educativo. La inclusión no consiste únicamente en permitir el acceso físico al aula, sino en garantizar que cada estudiante pueda participar activamente, comprender los contenidos y desarrollar sus habilidades. Para lograrlo, el docente debe diseñar actividades flexibles, diversificadas y adaptadas a los distintos estilos de aprendizaje (Ros & Iannone, 2010).

Las actividades inclusivas deben responder a la diversidad del aula, considerando aspectos cognitivos, emocionales, sociales y sensoriales. En especial, los estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA), dificultades de aprendizaje, discapacidad intelectual o barreras en la comunicación requieren estrategias que les permitan acceder al currículo sin sentirse excluidos. Por ello, es fundamental

que las actividades se apoyen en recursos visuales, dinámicas prácticas, trabajo colaborativo y acompañamiento docente (Banda Ortiz & Centuri3n Larrea, 2025).

ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO COGNITIVO

Actividad:	Clasificamos y pensamos
Objetivo:	Desarrollar habilidades de atenci3n, categorizaci3n y razonamiento l3gico
Descripci3n:	Los estudiantes reciben diferentes objetos (figuras, colores, tamaños) y deben agruparlos seg3n una consigna dada por el docente.
Guía de aplicaci3n	• El docente presenta los materiales. • Indica una consigna: “Junten todos los objetos del mismo color”. • Se realiza otra consigna: “Ahora clasifiquen por tamaño”. • Se conversa sobre lo realizado.
Materiales:	• Bloques de colores • Tarjetas con figuras • Cajas de clasificaci3n • Pictogramas de apoyo

Nota. Actividad trabajable en aula de clases Fuente: Elaboraci3n propia

FICHA DE ACTIVIDAD 2

Actividad:	Ordenamos una historia
Objetivo:	Fortalecer la memoria, la secuencia lógica y la comprensión.
Descripción:	Los estudiantes reciben imágenes de una historia desordenada y deben organizarlas.
Guía de aplicación	Se entrega una secuencia de imágenes. El estudiante las ordena. Explica lo que sucede en cada imagen. El docente refuerza verbalmente.
Materiales:	Tarjetas ilustradas Láminas de cuentos Velcro o imanes

Nota. Actividad trabajable en aula de clases Fuente: Elaboración propia

La educación inclusiva reconoce que cada estudiante aprende de manera diferente y que la diversidad es una fortaleza dentro del aula. Por ello, el trabajo pedagógico inclusivo no se limita a realizar adaptaciones aisladas, sino que implica planificar experiencias de aprendizaje que respondan a las necesidades cognitivas, emocionales, sociales y sensoriales de todos los estudiantes (Narváez Intriago & Lara Lara, 2021). En este marco, las actividades inclusivas

se convierten en herramientas esenciales para garantizar la participación, el respeto y el aprendizaje significativo.

Las actividades pedagógicas inclusivas están diseñadas para eliminar barreras, promover la equidad y facilitar el acceso al currículo. Esto significa que no todos los estudiantes realizan exactamente la misma tarea, sino que todos alcanzan los mismos objetivos a través de diferentes caminos. De esta manera, el aula se transforma en un espacio flexible, donde cada estudiante puede aprender de acuerdo con su ritmo, estilo y capacidades (Aldeán-Riofrío, 2023).

Uno de los pilares del trabajo pedagógico inclusivo es la diversificación de actividades. A través de propuestas cognitivas, comunicativas, socioemocionales y sensoriales, se logra atender las distintas dimensiones del desarrollo infantil y juvenil. Las actividades cognitivas permiten fortalecer procesos como la atención, la memoria y el razonamiento; las actividades comunicativas facilitan la expresión de ideas, emociones y necesidades; las actividades socioemocionales promueven la convivencia, la empatía y la autoestima; y las actividades sensoriales contribuyen a la autorregulación y el bienestar emocional, especialmente en estudiantes con TEA u otras necesidades educativas (Espinosa Dávila 2016).

Asimismo, las actividades inclusivas favorecen el aprendizaje activo. El estudiante deja de ser un receptor pasivo de información y pasa a ser protagonista de su proceso de aprendizaje. Mediante el juego, la exploración, la manipulación de materiales y el trabajo colaborativo, los estudiantes construyen conocimientos de manera significativa. Esta metodología resulta altamente efectiva para quienes presentan dificultades de atención, comprensión lectora o habilidades sociales, ya que conecta el aprendizaje con experiencias reales y concretas (Valdebenito Zambrano, 2016).

Otro aspecto clave del trabajo pedagógico inclusivo es el uso de apoyos visuales y estructurales. Las agendas visuales, los pictogramas, las secuencias de actividades y los modelos paso a paso ayudan a que los estudiantes comprendan qué deben hacer, cómo hacerlo y qué se espera de ellos. Esto reduce la ansiedad, aumenta la seguridad y favorece la autonomía, especialmente en estudiantes con dificultades de comunicación o regulación emocional (Hurtado 2023).

Las actividades inclusivas también fortalecen el clima del aula. Cuando todos los estudiantes participan y se sienten valorados, se generan relaciones basadas en el respeto y la colaboración. Las dinámicas grupales, los juegos cooperativos y las actividades socioemocionales permiten que los estudiantes aprendan a escuchar,

compartir, esperar turnos y resolver conflictos de manera pacífica. De esta forma, el aula se convierte en una comunidad de aprendizaje donde cada persona importa (Jadue Araya & Monzalve Macaya, 2024).

Finalmente, el trabajo pedagógico inclusivo impacta positivamente en el desempeño académico y emocional de los estudiantes. Al sentirse comprendidos y apoyados, los niños y jóvenes muestran mayor motivación, confianza y disposición para aprender. Por ello, integrar actividades inclusivas dentro de la planificación docente no es una opción, sino una necesidad para construir una educación justa, equitativa y de calidad para todos (Cámpelo et al., 2024).

La atención educativa de los niños con Trastorno del Espectro Autista requiere estrategias pedagógicas que respeten sus particularidades cognitivas, comunicativas, sociales y sensoriales. En el contexto escolar, estos estudiantes pueden presentar dificultades en la comunicación, en la interacción social, en la flexibilidad cognitiva y en la regulación emocional, por lo que es fundamental que el aula cuente con actividades estructuradas, predecibles y visualmente organizadas (Lucio-Mendoza & Cárdenas-Zea, 2024). En este sentido, las actividades inclusivas se convierten en una herramienta clave para favorecer su participación, aprendizaje y bienestar dentro del entorno educativo.

El trabajo pedagógico inclusivo con niños con TEA se fundamenta en la creación de ambientes estructurados que reduzcan la incertidumbre y la ansiedad. Las rutinas claras, las agendas visuales y las instrucciones paso a paso permiten que el estudiante comprenda qué se espera de él y cómo debe actuar en cada momento. A través de actividades bien organizadas, los niños con TEA logran anticipar las situaciones, adaptarse a los cambios y desenvolverse con mayor seguridad dentro del aula (González Ortega & Ramos Rosero, 2025).

Las actividades cognitivas para estudiantes con TEA deben ser concretas, visuales y secuenciales. El uso de materiales manipulativos, tarjetas ilustradas y juegos de clasificación ayuda a desarrollar habilidades como la atención, la memoria y el razonamiento lógico. Estas actividades favorecen el aprendizaje porque presentan la información de forma clara y estructurada, evitando la sobrecarga sensorial y facilitando la comprensión. Además, al trabajar con apoyos visuales, el estudiante puede procesar mejor la información y realizar las tareas de manera más autónoma (Mendoza Pin et al., 2024).

En el ámbito comunicativo, las actividades deben centrarse en el desarrollo del lenguaje funcional. Muchos niños con TEA presentan dificultades para expresar sus necesidades, emociones o ideas, por lo que el uso de pictogramas, tableros de comunicación y sistemas

alternativos como el PECS resulta fundamental. A través de juegos de roles, cuentos ilustrados y actividades de expresión guiada, los estudiantes pueden practicar la comunicación en contextos reales, fortaleciendo su interacción con compañeros y docentes (Aguirre Cueva & Cueva Cueva, 2024).

Las actividades socioemocionales también cumplen un rol esencial en la inclusión de niños con TEA. Mediante dinámicas que trabajen el reconocimiento de emociones, la empatía y las habilidades sociales, se favorece la integración del estudiante al grupo. Estrategias como el “semáforo de emociones”, las ruedas de diálogo y los juegos cooperativos permiten que el niño aprenda a identificar cómo se siente, a comprender a los demás y a participar en situaciones sociales de manera progresiva y segura (Americana et al., 2016).

Por otra parte, las actividades sensoriales y motrices son indispensables para la regulación emocional y conductual. Muchos niños con TEA presentan hipersensibilidad o hiposensibilidad a estímulos, por lo que el aula debe ofrecer espacios y actividades que les permitan autorregularse. Caminos sensoriales, juegos de texturas, ejercicios de respiración y actividades de movimiento ayudan a reducir la ansiedad, mejorar la concentración y favorecer el bienestar general del estudiante (Swett Pincay et al., 2025).

En conclusión, las actividades pedagógicas inclusivas dirigidas a niños con TEA deben ser estructuradas, visuales, flexibles y centradas en el estudiante. Su correcta aplicación permite no solo mejorar el aprendizaje académico, sino también fortalecer la comunicación, la autonomía y la convivencia escolar. De esta manera, el aula se transforma en un espacio verdaderamente inclusivo, donde los niños con TEA pueden desarrollarse plenamente y participar activamente en la vida escolar (Erazo-Borja et al., 2024).

3.2 Materiales Y Recursos Didácticos Para El Trabajo Con Niños Con Tea

El uso adecuado de materiales y recursos didácticos es un componente esencial en el trabajo pedagógico con niños TEA. Estos estudiantes requieren apoyos visuales, estructurales y sensoriales que faciliten la comprensión de la información, la organización del tiempo y la regulación de la conducta. Cuando los materiales son adecuados y se utilizan de forma sistemática, se convierten en herramientas poderosas para promover la autonomía, la comunicación y el aprendizaje significativo.

Uno de los recursos más importantes en el aula inclusiva es el material visual. Los niños con TEA procesan mejor la información cuando esta se presenta de forma gráfica y concreta. Por ello, las agendas visuales, los horarios ilustrados, los pictogramas y las

secuencias de actividades permiten que el estudiante comprenda qué va a suceder, qué debe hacer y en qué orden. Estos materiales reducen la ansiedad, ya que eliminan la incertidumbre y ofrecen una estructura clara del entorno escolar. Además, facilitan la transición entre actividades, un aspecto que suele resultar difícil para los estudiantes con TEA (Hortal-Quesada & Sanchis-Sanchis, 2022).

Otro recurso fundamental es el sistema de comunicación aumentativa y alternativa, como el PECS. A través de tarjetas con imágenes, los niños pueden expresar necesidades, deseos, emociones o respuestas, aun cuando presentan dificultades en el lenguaje oral. Este tipo de material no solo mejora la comunicación, sino que también disminuye conductas de frustración, ya que el estudiante encuentra una vía efectiva para hacerse entender (Cabrera-Cuadros et al., 2021).

Los materiales manipulativos también cumplen un papel clave en el aprendizaje de los niños con TEA. Objetos como bloques, rompecabezas, tarjetas, letras móviles, números, figuras geométricas y juegos de encaje permiten que el estudiante aprenda a través de la exploración y la acción. Estos recursos favorecen la atención, la motricidad fina y la comprensión de conceptos abstractos, al convertirlos en experiencias concretas y significativas (Fontal-Merillas & De Castro-Martín, 2023).

Asimismo, los recursos sensoriales son indispensables para la autorregulación. Alfombras de texturas, pelotas antiestrés, plastilina, cojines sensoriales y botellas de calma ayudan a los niños a manejar la sobreestimulación o la ansiedad. Contar con un rincón sensorial dentro del aula permite que el estudiante se calme, recupere el control emocional y regrese a la actividad con mayor disposición para aprender (Lesano-Albán & Troya-Ayala, 2024).

Por último, los recursos tecnológicos también pueden ser aliados en el trabajo con niños con TEA. Aplicaciones educativas, videos interactivos, juegos digitales y programas de apoyo visual permiten reforzar contenidos, motivar al estudiante y ofrecer retroalimentación inmediata. Cuando se utilizan de manera adecuada y con fines pedagógicos, las tecnologías contribuyen a hacer el aprendizaje más atractivo, accesible y personalizado (Espinoza Pesántez, 2023).

En síntesis, los materiales y recursos didácticos en el trabajo con niños con TEA deben ser visuales, manipulativos, sensoriales y funcionales. Su correcta selección y uso favorece la inclusión, mejora la comunicación, fortalece la autonomía y contribuye al desarrollo integral del estudiante dentro del aula regular (Montoya Naguas et al., 2024).

3.3 Desarrollo De Los Materiales Visuales Para El Trabajo Con Niños Con Tea

- **Agendas visuales diarias**

Las agendas visuales diarias son herramientas que muestran, mediante imágenes o pictogramas, las actividades que el estudiante realizará durante la jornada escolar. Su función principal es brindar estructura y previsibilidad, aspectos fundamentales para los niños con TEA. Al saber qué ocurrirá a continuación, el estudiante reduce la ansiedad y mejora su disposición para participar en las actividades (López-Valero et al., 2017).

Estas agendas pueden colocarse en un lugar visible del aula o en el pupitre del estudiante. A medida que se completa una actividad, el pictograma se retira o se marca, lo que permite al niño comprender el paso del tiempo y los cambios de actividad.

- **Horarios ilustrados**

El horario ilustrado es una representación visual de las materias o momentos del día. A diferencia de la agenda diaria, el horario suele mantenerse estable durante la semana y permite que el estudiante conozca la estructura general de su rutina escolar.

Para los niños con TEA, este recurso facilita la comprensión del orden de las actividades y favorece la anticipación. Puede incluir imágenes de asignaturas, recreo, almuerzo o salida, ayudando al estudiante a ubicarse temporalmente dentro de la jornada (Artigas-Pallares & Paula, 2012).

- **Pictogramas de rutinas**

Los pictogramas de rutinas representan acciones como “sentarse”, “escuchar”, “escribir”, “comer” o “lavarse las manos”. Estos símbolos visuales ayudan a los niños con TEA a comprender instrucciones sin necesidad de lenguaje verbal complejo.

Se utilizan para guiar comportamientos, explicar lo que se espera del estudiante y facilitar la transición entre actividades. También pueden colocarse en secuencia para indicar los pasos de una tarea (Bang et al., 2023).

- **Tarjetas de emociones**

Las tarjetas de emociones muestran rostros o dibujos que representan estados emocionales como alegría, tristeza, enojo o miedo. Estas tarjetas permiten que los niños con TEA identifiquen cómo se sienten y comuniquen su estado emocional.

El uso frecuente de este material contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional y a la autorregulación, ya que el niño aprende a reconocer sus emociones y a pedir ayuda cuando lo necesita.

- **Secuencias paso a paso**

Las secuencias paso a paso muestran, mediante imágenes, las etapas necesarias para realizar una actividad, como lavarse las manos, resolver una tarea o guardar los materiales. Este recurso es fundamental para niños con TEA, ya que les permite comprender qué hacer y en qué orden.

Estas secuencias fomentan la autonomía, reducen la frustración y mejoran la ejecución de tareas cotidianas dentro del aula.

- **Carteles de normas del aula**

Los carteles de normas del aula presentan, de manera visual y clara, las reglas básicas de convivencia. Para los niños con TEA, este material es especialmente útil porque transforma normas abstractas en mensajes concretos y comprensibles.

Las normas ilustradas como “levantar la mano”, “respetar turnos” o “escuchar al compañero” ayudan a mejorar el comportamiento y la convivencia escolar.

- **Tableros de comunicación**

El tablero de comunicación contiene imágenes que representan palabras, acciones o necesidades. Este material permite que los niños con dificultades en el lenguaje oral puedan expresar lo que desean, sienten o necesitan (Medina-García et al., 2021).

Tabla 3

Materiales visuales para el trabajo pedagógico con estudiantes con TEA

Material visual	Descripción	Función pedagógica
Agendas visuales	Secuencia ilustrada de las actividades del día.	Brinda estructura, reduce ansiedad y favorece la anticipación.
Horarios ilustrados	Representación gráfica de la rutina semanal.	Facilita la organización del tiempo y la previsibilidad.
Pictogramas de rutinas	Imágenes que representan acciones y comportamientos.	Apoya la comprensión de instrucciones y normas.
Tarjetas de emociones	Imágenes que muestran diferentes estados emocionales.	Favorece la identificación y expresión de emociones.
Secuencias paso a paso	Serie de imágenes que muestran cómo realizar una tarea.	Promueve la autonomía y la ejecución ordenada.
Carteles de normas	Normas del aula representadas con imágenes.	Facilita la convivencia y el comportamiento adecuado.
Tableros de comunicación	Conjunto de pictogramas para	Mejora la comunicación funcional.

	expresar ideas o necesidades.	
--	-------------------------------	--

Nota. Elaboración propia

Tabla 4

Materiales de comunicación para estudiantes con TEA

Material	Descripción	Función pedagógica
Sistema PECS	Tarjetas con imágenes para intercambiar información.	Favorece la comunicación alternativa y reduce la frustración.
Tablero de elección	Conjunto de opciones visuales para seleccionar.	Desarrolla la toma de decisiones.
Tarjetas de necesidades	Imágenes que representan necesidades básicas.	Facilita la expresión de requerimientos.
Cuentos sociales	Historias ilustradas sobre situaciones cotidianas.	Apoya la comprensión social y conductual.

Nota. Elaboración propia

Tabla 5

Materiales sensoriales para la regulación y el bienestar

Material	Descripción	Función pedagógica
Alfombras de texturas	Superficies con distintos estímulos táctiles.	Favorece la integración sensorial.
Pelotas antiestrés	Objetos que se aprietan para liberar tensión.	Mejora la autorregulación emocional.
Plastilina sensorial	Material maleable para manipular.	Estimula la motricidad fina y relajación.
Botellas de calma	Envases con líquidos y elementos flotantes.	Reduce ansiedad y promueve la calma.
Cojines sensoriales	Superficies acolchadas con estímulos táctiles.	Favorece la concentración y postura.

Nota. Elaboración propia

Tabla 6

Materiales tecnológicos para el aprendizaje de estudiantes con TEA

Material	Descripción	Función pedagógica
Tablet educativas	Dispositivos con aplicaciones de aprendizaje.	Facilitan el acceso a contenidos visuales.
Apps de comunicación	Programas que permiten formar mensajes con imágenes.	Favorecen la expresión verbal y no verbal.
Videos educativos	Material audiovisual estructurado.	Refuerza normas, rutinas y contenidos.
Juegos interactivos	Actividades digitales de aprendizaje.	Aumenta motivación y atención.
Software educativo	Programas adaptativos de enseñanza.	Personaliza el ritmo de aprendizaje.

Nota. Elaboración propia

Tabla 7

Guía de actividades cognitivas inclusivas para estudiantes con TEA

Actividad	Objetivo	Estrategia de aplicación	Materiales
Clasificación de objetos	Desarrollar atención y categorización.	Agrupar por color, forma o	Bloques, tarjetas, cajas.

		tamaño con apoyo visual.	
Secuencia de imágenes	Fortalecer memoria y orden lógico.	Ordenar imágenes según una historia.	Láminas, velcro.
Rompecabezas	Estimular razonamiento.	Armar figuras guiadas.	Puzles.
Asociación imagen-palabra	Relacionar conceptos.	Unir imágenes con palabras.	Tarjetas ilustradas.

Nota. Elaboración propia

Tabla 8

Guía de actividades comunicativas inclusivas para estudiantes con TEA

Actividad	Objetivo	Estrategia	Materiales
Uso de pictogramas	Expresar necesidades.	Seleccionar imágenes para comunicar.	PECS, tarjetas.
Juego de roles	Mejorar interacción social.	Simular situaciones cotidianas.	Tarjetas de diálogo.
Lectura visual	Desarrollar comprensión.	Leer cuentos con imágenes.	Libros ilustrados.

Cuentos sociales	Comprender normas.	Analizar historias visuales.	Cuentos sociales.
------------------	--------------------	------------------------------	-------------------

Nota. Elaboración propia

Tabla 9

Guía de actividades socioemocionales para estudiantes con TEA

Actividad	Objetivo	Estrategia	Materiales
Semáforo de emociones	Identificar sentimientos.	Elegir color según emoción.	Tarjetas, cartulina.
Rueda emocional	Reconocer estados emocionales.	Girar y explicar emoción.	Rueda visual.
Trabajo en parejas	Fomentar convivencia.	Realizar tareas compartidas.	Juegos cooperativos.
Relajación guiada	Regular emociones.	Respiración y pausa.	Música suave.

Nota. Elaboración propia

Tabla 10

Guía de actividades sensoriales y motrices para estudiantes con TEA

Actividad	Objetivo	Estrategia	Materiales
Camino sensorial	Estimular integración sensorial.	Recorrer diferentes texturas.	Alfombras.
Juego con plastilina	Mejorar motricidad.	Moldear figuras.	Plastilina.
Pausa activa	Liberar energía.	Movimientos guiados.	Tarjetas.
Rincón de calma	Autorregulación.	Uso de espacio sensorial.	Cojines, botellas.

Nota. Elaboración propia

Tabla 11

Guía de evaluación inclusiva para estudiantes con TEA

Instrumento	Qué evalúa	Cómo se aplica	Evidencia
Lista de cotejo	Participación y atención.	Observación directa.	Registro diario.
Rúbrica adaptada	Desempeño en actividades.	Escala visual.	Nivel alcanzado.
Portafolio	Progreso del estudiante.	Recolección de trabajos.	Productos.
Observación	Conducta y adaptación.	Registro sistemático.	Notas del docente.

Nota. Elaboración propia

Síntesis del capítulo

El Capítulo 3 lleva los principios de la inclusión a la práctica pedagógica cotidiana. En él se presentan actividades diseñadas para responder a la diversidad del aula, integrando aspectos cognitivos, comunicativos, socioemocionales y sensoriales. El capítulo parte de la idea de que todos los estudiantes pueden aprender, pero no todos lo hacen de la misma manera ni al mismo ritmo.

Las actividades propuestas se caracterizan por ser visuales, estructuradas, manipulativas y funcionales, lo que permite que los estudiantes con TEA participen activamente y demuestren sus aprendizajes de múltiples formas. Se enfatiza que la inclusión no significa uniformidad, sino la posibilidad de alcanzar objetivos comunes a través de estrategias diferenciadas.

El capítulo también destaca el valor del juego, la exploración, el trabajo cooperativo y el uso de materiales adaptados como vías para fortalecer la motivación, la atención y la interacción social. Estas experiencias favorecen no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de habilidades sociales, la autoestima y el sentido de pertenencia.

En síntesis, el Capítulo 3 convierte el aula en un espacio dinámico y humano, donde la diversidad no es un obstáculo, sino una

oportunidad para enriquecer el proceso educativo y construir una comunidad de aprendizaje inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aguirre Cueva, M. E., & Cueva Cueva, M. C. (2024). Estrategia didáctica para el mejoramiento del proceso de enseñanza en los estudiantes con el TEA. *Emergentes - Revista Científica*, 4(2), 712–724. <https://doi.org/10.60112/erc.v4.i2.178>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Aldeán-Riofrío, M. I. (2023). Fomento de habilidades de prelectura y comprensión lectora en educación infantil [Promoting pre-reading and reading comprehension skills in early childhood education]. *Cognopolis. Revista de educación y pedagogía*, 1(2), 1–13. <https://doi.org/10.62574/h0pq6r21>
- Artigas-Pallares, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567–587. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Banda Ortiz, L. E., & Centurión Larrea, Á. J. (2025). Formación docente en educación inclusiva: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 1864–1879. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1022>

- Bang, H. J., Li, L., & Flynn, K. (2023). Efficacy of an adaptive game-based math learning app to support personalized learning and improve early elementary school students' learning. *Early Childhood Education Journal*, 51(4), 717–732. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01332-3>
- Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203946664>
- Blasco-Serrano, A. C., Bitrián González, I., & Coma-Roselló, T. (2022). Incorporación de las TIC en la formación inicial del profesorado mediante Flipped Classroom para potenciar la educación inclusiva. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 9–29. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2393>
- Cabrera-Cuadros, V., Soto-García, C., & López-Carretero, A. (2021). El saber de la experiencia del profesorado en la formación inicial: Reflexiones desde una asignatura de educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.8>
- Campelo, C. M. M., Figueroa, R. M. M., Benites, K. B. P., Bajaña, P. J. R., Freire, L. N. V., & Litardo, C. I. M. (2024). Estrategias psicopedagógicas para la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista en el aula regular. *South*

Florida Journal of Development, 5(12), e4743.
<https://doi.org/10.46932/sfjdv5n12-017>

Corporación Universitaria Americana, Molina Correa, M., Suárez López, D., Villarreal, J. E., Ibarra Mares, A., & Calvo Muñoz, C. (2016). Escuela inclusiva y subjetividad, categorías para el desarrollo del talento en niños y niñas. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 103–115.
<https://doi.org/10.22507/rli.v13n2a10>

Erazo-Borja, V. A., Alvarez-Flores, M. B., Amores-Veloz, A. L., Tiamarca-Conde, M. E., Maldonado-Zarria, J. K., & Puente-Tiscama, L. E. (2024). El uso de la tecnología en la educación inclusiva. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(4), 215–223. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.17>

Espinosa Dávila, J., & Valdebenito Zambrano, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 195–213.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100010>

Espinoza Pesántez, L. C. (2023). El diseño universal de aprendizaje como estrategia de aprendizaje para el desarrollo lógico matemático en niños con autismo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3494–3511.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5586

- Evaluación de las prácticas inclusivas de docentes mexicanos de primaria y secundaria. (2023). *Chakiñan. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 20, 160–177. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.09>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 813–828. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.625139>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Fontal-Merillas, O., & De Castro-Martín, P. (2023). El patrimonio cultural en la educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, avance en línea, 1–23. <https://doi.org/10.5209/aris.83752>
- García Junco, C. (2022). Inclusión del alumnado con TEA en los tiempos de recreo. *En-Claves del Pensamiento*, 31, e504. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.504>
- González Ortega, M. D. J., & Ramos Rosero, M. Y. (2025). Estrategias innovadoras para el aprendizaje inclusivo de la lectoescritura en parálisis cerebral. *Horizonte Científico International Journal*, 3(2), 1–12. <https://doi.org/10.64747/m710ss96>

- Graham, L., Berman, J., & Bellert, A. (2015). Sustainable inclusive practice. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 490–509. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.944144>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Hortal-Quesada, Á., & Sanchis-Sanchis, R. (2022). El trastorno del espectro autista en la educación física en primaria. *Apunts Educación Física y Deportes*, 150, 45–55. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/4\).150.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/4).150.06)
- Jadue Araya, A. A., & Monzalve Macaya, M. A. (2024). Estrategias utilizadas por profesores en escuelas especiales para niños con TEA. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 6(1), 1–11. <https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6460>
- King-Sears, M. E. (2009). Universal design for learning. *Learning Disability Quarterly*, 32(4), 199–208. <https://doi.org/10.2307/27740372>
- Lesano-Albán, Á. U., & Troya-Ayala, G. P. (2024). El diseño universal para el aprendizaje (DUA) como marco para las adaptaciones curriculares. *MQRInvestigar*, 8(2), 901–917. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.901-917>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing. <https://doi.org/10.4324/9781315742017>

- Moliner García, O., Sales Ciges, A., & Traver Martí, J. A. (2016). Prácticas inclusivas en el aula. *Revista de Educación*, 372, 9–31. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-372-318>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254963>
- Narváez Intriago, J. L., & Lara Lara, F. (2021). Formación del profesorado ecuatoriano en autismo y asperger. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.863>
- Rapp, W. H., & Arndt, K. L. (2012). *Teaching everyone: An introduction to inclusive education*. Brookes Publishing. <https://doi.org/10.1177/1088357611423542>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. ASCD. <https://doi.org/10.4324/9780203479469>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom*. ASCD. <https://doi.org/10.4324/9781315735675>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.18356/9789213623054>

CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN INCLUSIVA Y SEGUIMIENTO DEL ESTUDIANTE CON TEA

Hamilton Steven Guerrero Granda

stieven1997@outlook.com

Universidad Politécnica Salesiana

<https://orcid.org/0000-0003-0010-0872>

*"Si un niño no puede aprender de la manera en que enseñamos,
debemos enseñar de la manera en que él aprende."*

Introducción

La evaluación constituye uno de los pilares fundamentales del proceso educativo, ya que permite comprender cómo aprenden los estudiantes, qué avances alcanzan y qué apoyos requieren para continuar desarrollándose. En el marco de la educación inclusiva, la evaluación deja de ser un mecanismo de selección o clasificación para convertirse en una herramienta pedagógica que orienta, acompaña y fortalece el aprendizaje. Este enfoque resulta especialmente relevante, pues sus formas de comunicar, interactuar y demostrar lo aprendido no siempre se ajustan a los formatos tradicionales de evaluación (Echeita Sarrionandia, 2017a).

Evaluar en contextos inclusivos implica reconocer la diversidad como un valor y no como una dificultad. Cada estudiante con TEA presenta un perfil único de habilidades, intereses y necesidades, lo que exige instrumentos flexibles, adaptaciones pertinentes y criterios centrados en el progreso individual. Desde esta perspectiva, la evaluación no se orienta a medir lo que el estudiante no puede hacer, sino a identificar sus potencialidades, los apoyos que necesita y las estrategias que favorecen su participación y desarrollo (González-Gil et al., 2019).

Este capítulo aborda la evaluación como un proceso continuo y formativo que permite documentar los avances académicos, comunicativos, sociales y emocionales del estudiante con TEA. A través de instrumentos, adaptaciones y estrategias de seguimiento, se propone una evaluación que respeta los ritmos de aprendizaje, promueve la equidad y fortalece la alianza entre la escuela, la familia y los profesionales de apoyo. De esta manera, la evaluación se convierte en un puente que conecta la enseñanza con la inclusión real y el bienestar del estudiante (Tuárez Bravo et al., 2024).

Objetivo

Analizar y aplicar estrategias e instrumentos de evaluación inclusiva que permitan registrar, valorar y acompañar el progreso académico, comunicativo y socioemocional de los estudiantes con Trastorno del

Espectro Autista, garantizando una evaluación justa, equitativa y centrada en el desarrollo individual dentro del contexto escolar.

4.1 La evaluación desde el enfoque inclusivo

La evaluación en contextos educativos inclusivos constituye un proceso pedagógico orientado no a clasificar ni a excluir, sino a comprender cómo aprende cada estudiante y cómo puede ser acompañado de manera justa y pertinente en su proceso de desarrollo. En el caso de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la evaluación debe alejarse de modelos estandarizados y normativos, y centrarse en la diversidad de ritmos, estilos y formas de expresión del aprendizaje (UNESCO, 2020).

Desde una perspectiva inclusiva, evaluar implica reconocer los avances individuales, identificar barreras para el aprendizaje y tomar decisiones pedagógicas que favorezcan la participación, el progreso y el bienestar del estudiante. Tal como señala Black y William (2009), la evaluación adquiere valor cuando es utilizada para mejorar la enseñanza y no únicamente para medir resultados. Por ello, la evaluación inclusiva se concibe como un proceso continuo, flexible y formativo, que acompaña al estudiante a lo largo de su trayectoria escolar.

4.1.1 Evaluar sin comparar

Uno de los principios fundamentales de la evaluación inclusiva es que los estudiantes no deben ser comparados entre sí, sino consigo mismos. En los modelos tradicionales, la evaluación suele establecer jerarquías de rendimiento, lo que genera exclusión y desmotivación, especialmente en estudiantes con necesidades educativas especiales (Stiggins, 2017).

Para los estudiantes con TEA, las comparaciones con estándares normativos pueden resultar injustas y pedagógicamente inadecuadas, ya que sus formas de aprender, comunicarse y demostrar conocimientos son diferentes (Delgado-Ramirez et al., 2021) . En este sentido, la evaluación debe enfocarse en responder a preguntas como: ¿Qué ha logrado este estudiante en relación con su punto de partida?; ¿Qué avances ha tenido en su comunicación, autonomía y comprensión?

El enfoque de evaluación basada en el progreso individual permite reconocer los logros reales del estudiante y evita etiquetas como “bajo rendimiento” o “fracaso escolar”, que afectan la autoestima y *la motivación* (Echeita, 2013).

4.1.2 Evaluación para el aprendizaje (formativa)

La evaluación formativa es un componente esencial de la educación inclusiva, ya que permite recoger información durante el proceso de

enseñanza para mejorar el aprendizaje, en lugar de limitarse a valorar un resultado final (Black & Wiliam, 2009). En el caso de estudiantes con TEA, esta modalidad resulta especialmente valiosa porque facilita ajustes inmediatos en la metodología, los materiales y los apoyos.

La evaluación formativa se basa en la observación continua, el diálogo, la retroalimentación y el seguimiento individual. Según Sadler (1989), este tipo de evaluación permite que el estudiante comprenda qué está haciendo bien, qué necesita mejorar y cómo puede hacerlo, promoviendo la autorregulación y el aprendizaje autónomo.

En aulas inclusivas, la evaluación formativa puede manifestarse mediante listas de cotejo visuales, registros anecdóticos, portafolios, rúbricas adaptadas o evidencias de desempeño. Estos instrumentos permiten documentar avances en habilidades cognitivas, comunicativas, sociales y emocionales, que son dimensiones clave en el desarrollo de los estudiantes con TEA (Mesibov, Shea & Schopler, 2017).

4.1.3 Evaluación centrada en el progreso individual

Evaluar desde el progreso individual significa considerar el punto de partida, las necesidades específicas y el ritmo de desarrollo de cada estudiante. Este enfoque se fundamenta en el principio de equidad,

entendido como ofrecer a cada estudiante lo que necesita para aprender, no lo mismo para todos (UNESCO, 2023).

En el contexto del TEA, el progreso puede observarse en múltiples dimensiones: aumento de la comunicación funcional, mejora en la interacción social, mayor autonomía, regulación emocional o comprensión de consignas. Estos avances, aunque no siempre se reflejen en pruebas escritas, representan aprendizajes significativos y deben ser valorados (Koegel, Ashbaugh & Koegel, 2016).

La evaluación centrada en el progreso permite establecer metas realistas, diseñar planes de apoyo individualizados y reconocer el esfuerzo del estudiante, fortaleciendo su autoestima y su sentido de competencia.

4.1.4 La evaluación como herramienta de acompañamiento

Desde el enfoque inclusivo, la evaluación no es un mecanismo de control ni de sanción, sino una herramienta de acompañamiento pedagógico. Evaluar implica observar, interpretar y tomar decisiones para mejorar la enseñanza y apoyar al estudiante en su proceso de aprendizaje (Ainscow, 2015).

En este sentido, el docente actúa como un mediador que utiliza la información evaluativa para ajustar estrategias, seleccionar recursos, brindar apoyos y orientar a la familia. En estudiantes con TEA, este acompañamiento es fundamental para garantizar continuidad entre la

escuela, el hogar y los profesionales de apoyo (García & López, 2021).

Cuando la evaluación se concibe como un proceso de acompañamiento, se convierte en una práctica ética, humana y transformadora, que reconoce al estudiante no por lo que le falta, sino por lo que está construyendo

4.2 Instrumentos de evaluación para estudiantes con TEA

La evaluación de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) requiere el uso de instrumentos que permitan captar el aprendizaje más allá de los formatos tradicionales de prueba escrita. Dado que estos estudiantes presentan estilos cognitivos, comunicativos y conductuales diversos, la evaluación debe centrarse en la observación de procesos, la evidencia de desempeño y el seguimiento del progreso individual (Mesibov et al., 2017; Koegel et al., 2016). En este marco, los instrumentos de evaluación inclusiva buscan valorar lo que el estudiante sí puede hacer, cómo aprende y qué apoyos requiere para avanzar.

La selección de instrumentos adecuados favorece una evaluación más justa, flexible y formativa, alineada con el principio de equidad educativa propuesto por la UNESCO (2024). A continuación, se describen los principales instrumentos utilizados en contextos inclusivos para estudiantes con TEA.

4.2.1 Observación estructurada

La observación estructurada es uno de los instrumentos más relevantes para evaluar a estudiantes con TEA, ya que permite registrar de manera sistemática comportamientos, habilidades, interacciones y respuestas ante distintas situaciones de aprendizaje. A diferencia de la observación informal, este tipo de observación se realiza con criterios previamente definidos, lo que aporta mayor objetividad y utilidad pedagógica (Mesibov et al., 2017).

En el aula inclusiva, el docente puede observar aspectos como la atención, la comunicación, la interacción social, la respuesta a instrucciones, la autonomía y la regulación emocional. Estos registros permiten identificar avances y dificultades, y facilitan la toma de decisiones para ajustar la enseñanza. Según Koegel et al. (2016), la observación continua es clave para adaptar las estrategias a las necesidades reales del estudiante con TEA.

4.2.2 Listas de cotejo visuales

Las listas de cotejo visuales son instrumentos que permiten verificar la presencia o ausencia de determinadas habilidades o comportamientos, utilizando apoyos gráficos como pictogramas, íconos o colores. Este tipo de lista resulta especialmente útil para estudiantes con TEA, ya que se alinea con su estilo de aprendizaje visual y facilita la comprensión de lo que se espera de ellos (Hodgdon, 2011).

Estas listas pueden incluir indicadores como “sigue instrucciones”, “participa en la actividad”, “solicita ayuda”, “completa la tarea” o “mantiene la atención”. Además, permiten al docente y al estudiante monitorear el progreso de forma clara y accesible. La visualización de los logros refuerza la motivación y favorece la autorregulación (Dettmer et al., 2000).

2.3.3 Rúbricas adaptadas

Las rúbricas adaptadas son instrumentos de evaluación que describen niveles de desempeño en relación con objetivos específicos, utilizando criterios claros, simples y comprensibles. En el caso de estudiantes con TEA, las rúbricas deben ser flexibles, priorizar el progreso individual y considerar diferentes formas de demostrar el aprendizaje (Stiggins, 2017).

Estas rúbricas pueden incorporar apoyos visuales, escalas gráficas o descriptores conductuales que faciliten la comprensión. Por ejemplo, en lugar de evaluar únicamente un producto escrito, se puede valorar la participación, el esfuerzo, la comunicación o la ejecución de una tarea práctica. De este modo, la rúbrica se convierte en una herramienta que orienta el aprendizaje y no solo en un mecanismo de calificación (De Souza Godinho et al., 2021).

2.3.4 Portafolios de evidencias

El portafolio es una recopilación sistemática de trabajos, producciones y registros que muestran el progreso del estudiante a lo largo del tiempo. Para estudiantes con TEA, el portafolio resulta especialmente valioso porque permite evidenciar avances que no siempre se reflejan en pruebas tradicionales, como mejoras en la comunicación, en la interacción social o en la autonomía (Dueñas Buey, 2014).

El portafolio puede incluir dibujos, fotografías, fichas, registros de observación, actividades realizadas y productos digitales. Este instrumento favorece una evaluación continua y permite al docente, al estudiante y a la familia visualizar el proceso de aprendizaje, fortaleciendo el seguimiento individualizado (Jaramillo Valarezo et al., 2025).

2.3.5 Evaluación mediante desempeño

La evaluación mediante desempeño consiste en valorar al estudiante a través de la realización de tareas reales y significativas, como resolver un problema, participar en una actividad grupal, seguir una secuencia o comunicar una idea. Este tipo de evaluación es altamente pertinente para estudiantes con TEA, ya que les permite demostrar lo que saben hacer en contextos funcionales y no solo en formatos abstractos (Tobón Gaviria, 2020).

A través del desempeño, el docente puede observar habilidades cognitivas, sociales y comunicativas de manera integrada. Además, esta modalidad de evaluación reduce la ansiedad asociada a los exámenes tradicionales y ofrece una visión más auténtica del aprendizaje del estudiante (Mallerly Paulette et al., 2024).

4.3 Adaptaciones evaluativas

Las adaptaciones evaluativas constituyen un componente esencial de la educación inclusiva, ya que permiten garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características, puedan demostrar sus aprendizajes en condiciones de equidad. En el caso de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), estas adaptaciones no implican una disminución de los objetivos de aprendizaje, sino una adecuación de las formas de evaluación para que estas sean accesibles, justas y significativas (Schewe, 2017).

La evaluación inclusiva reconoce que los estudiantes con TEA pueden presentar dificultades en la comunicación verbal, en la gestión del tiempo, en la comprensión de consignas abstractas o en la regulación emocional. Por ello, es necesario implementar adaptaciones que eliminen barreras y favorezcan la expresión auténtica de sus conocimientos y habilidades (Velarde-Inchaustegui et al., 2021).

4.3.1 Tiempo extendido.

El tiempo extendido es una de las adaptaciones más utilizadas en la evaluación de estudiantes con TEA. Muchos de estos estudiantes requieren mayor tiempo para procesar la información, organizar sus respuestas y regular su nivel de ansiedad. Proporcionar tiempo adicional no representa una ventaja injusta, sino una medida de equidad que permite evaluar el aprendizaje real del estudiante y no su velocidad de respuesta (American Psychiatric Asociación, 2013).

Según Fernández-Blázquez & Echeita Sarrionandia (2021) el incremento del tiempo reduce la presión y mejora la calidad de las respuestas, especialmente en tareas que implican comunicación, escritura o resolución de problemas.

4.3.2 Evaluaciones visuales

Las evaluaciones visuales utilizan pictogramas, imágenes, esquemas, secuencias o apoyos gráficos para presentar preguntas, instrucciones u opciones de respuesta. Este tipo de evaluación se alinea con el estilo cognitivo visual predominante en muchos estudiantes con TEA, facilitando la comprensión y reduciendo la carga lingüística (Hodgdon, 2011).

El uso de formatos visuales permite evaluar contenidos académicos, habilidades sociales o rutinas funcionales de forma más accesible. Además, estas evaluaciones favorecen la autonomía y disminuyen la

ansiedad, ya que el estudiante comprende mejor lo que se le solicita (Jarauta Borrasca & Medina Moya, 2023).

4.3.3 Evaluación por productos

La evaluación por productos consiste en valorar el aprendizaje a través de lo que el estudiante produce, como dibujos, maquetas, organizadores gráficos, presentaciones visuales o actividades prácticas. En estudiantes con TEA, este enfoque permite evidenciar el conocimiento sin depender exclusivamente del lenguaje verbal o escrito (González Cañete et al., 2023).

Este tipo de evaluación reconoce que el aprendizaje puede manifestarse de múltiples formas y valora la creatividad, el esfuerzo y la comprensión conceptual. Según Ortiz-Mallegas et al. (2022) , la evaluación por productos promueve una visión más amplia del aprendizaje y favorece la participación de estudiantes con estilos diversos.

4.3.4 Evaluación sin lenguaje verbal

Muchos estudiantes con TEA presentan dificultades para expresarse oralmente o por escrito, lo que puede interferir con la demostración de sus conocimientos. Por ello, la evaluación sin lenguaje verbal se convierte en una adaptación clave. Esta modalidad permite al estudiante responder mediante selección de imágenes, señalamiento,

manipulación de objetos, gestos o tecnología asistida (Founes-Méndez et al., 2023).

La evaluación sin lenguaje verbal respeta las formas alternativas de comunicación y evita que las barreras lingüísticas oculten el verdadero nivel de comprensión del estudiante. Además, favorece la inclusión de estudiantes no verbales o con lenguaje limitado en procesos evaluativos significativos (Laiton Zarate et al., 2017).

4.3.5 Evaluación funcional

La evaluación funcional se centra en valorar cómo el estudiante utiliza sus habilidades en situaciones reales y significativas de la vida escolar. En lugar de evaluar únicamente contenidos abstractos, este enfoque considera aspectos como la capacidad para seguir instrucciones, comunicarse, resolver problemas cotidianos, interactuar con otros y desenvolverse de manera autónoma (Guasch & Sanahuja Gavalda, 2019).

Para estudiantes con TEA, la evaluación funcional es especialmente relevante, ya que permite medir aprendizajes aplicables a su vida diaria y a su participación en la comunidad escolar. Según Latorre Cosculluela et al. (2023) este tipo de evaluación ofrece una visión más auténtica del aprendizaje y orienta mejor la planificación pedagógica.

4.4 Registro y seguimiento del progreso

El registro y seguimiento del progreso constituyen un componente esencial de la evaluación inclusiva, ya que permiten documentar de manera sistemática los avances, dificultades y necesidades de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A diferencia de los modelos evaluativos tradicionales centrados en calificaciones, el enfoque inclusivo prioriza la recopilación continua de evidencias que orienten la toma de decisiones pedagógicas y el acompañamiento individualizado (Castillo Vera, 2019).

En el contexto del TEA, el seguimiento no solo debe centrarse en los aprendizajes académicos, sino también en dimensiones fundamentales como la comunicación, la interacción social, la autonomía y la regulación emocional. Estos aspectos reflejan el desarrollo integral del estudiante y su nivel de participación en la vida escolar (Rengifo Pinedo, 2024).

4.4.1 Fichas de seguimiento individual

Las fichas de seguimiento individual son instrumentos diseñados para registrar de manera periódica el desempeño, las conductas, los logros y las necesidades específicas de cada estudiante. En el caso de los niños con TEA, estas fichas permiten observar patrones de progreso y detectar oportunamente dificultades que requieren intervención (Márquez Cabellos et al., 2021).

Estas fichas suelen incluir indicadores como atención, comunicación, interacción social, autonomía, cumplimiento de tareas y respuesta a apoyos visuales. Su uso sistemático permite al docente evaluar la eficacia de las estrategias implementadas y realizar ajustes pedagógicos oportunos, fortaleciendo la personalización del proceso educativo (Klin, 2006).

4.4.2 Registro de avances

El registro de avances consiste en la documentación continua de los logros del estudiante a lo largo del tiempo. Este registro puede realizarse mediante diarios de clase, listas de cotejo, fotografías, portafolios o informes periódicos. Para los estudiantes con TEA, este instrumento resulta especialmente útil porque visibiliza progresos que, aunque pequeños, son altamente significativos (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2015).

El seguimiento del progreso permite valorar la evolución individual sin recurrir a comparaciones con otros estudiantes, promoviendo una evaluación más justa y motivadora. Además, facilita la identificación de tendencias de mejora o estancamiento que orientan la intervención pedagógica.

4.4.3 Informe pedagógico inclusivo

El informe pedagógico inclusivo es un documento que sintetiza el proceso de aprendizaje del estudiante desde una perspectiva integral. A diferencia de los reportes tradicionales, este tipo de informe no se limita a calificaciones, sino que describe fortalezas, avances, apoyos requeridos y recomendaciones pedagógicas (Vega & Rojas, 2022).

En el caso de estudiantes con TEA, el informe debe considerar aspectos académicos, comunicativos, sociales y emocionales, ofreciendo una visión holística del desarrollo del estudiante. Este documento resulta clave para la toma de decisiones institucionales y para la coordinación con equipos de apoyo y familias (Andrade Parra et al., 2020).

4.4.4 Comunicación de resultados a la familia

La comunicación de resultados a la familia es una parte fundamental del seguimiento inclusivo. Las familias de estudiantes con TEA deben recibir información clara, respetuosa y comprensible sobre el progreso de sus hijos, así como orientaciones para reforzar los aprendizajes en el hogar (Saladino et al., 2019).

Según Paredes Floril & Ponguillo Llamuca (2022), una comunicación efectiva fortalece la alianza escuela familia y garantiza la coherencia entre las estrategias educativas y las prácticas de apoyo en casa. El diálogo constante, los informes periódicos y las reuniones

de seguimiento permiten construir un acompañamiento integral que beneficia el desarrollo del estudiante.

Síntesis del capítulo

El Capítulo 4 redefine la evaluación como un proceso profundamente humano, formativo y orientado al desarrollo integral del estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Lejos de concebirla como un mecanismo de control o de clasificación, este capítulo presenta la evaluación como una herramienta de acompañamiento pedagógico que permite comprender cómo aprende cada estudiante, cuáles son sus avances y qué apoyos necesita para continuar progresando. En el marco de la educación inclusiva, evaluar no significa comparar, sino reconocer el punto de partida y el camino recorrido por cada niño.

Uno de los aportes centrales del capítulo es la ruptura con los modelos normativos que tradicionalmente han excluido a los estudiantes con diversidad funcional. En su lugar, se propone una evaluación centrada en el progreso individual, que valora pequeños logros como avances significativos, especialmente en dimensiones como la comunicación, la interacción social, la autonomía y la regulación emocional. Esta mirada permite que los estudiantes con TEA sean evaluados de manera justa, respetuosa y coherente con sus características.

El capítulo también profundiza en la evaluación formativa, destacando su valor para mejorar los procesos de enseñanza. A través de la observación continua, la retroalimentación y el seguimiento, el docente puede ajustar estrategias, materiales y apoyos, garantizando que el aprendizaje sea accesible y significativo. La evaluación deja de ser un evento aislado para convertirse en un proceso permanente de diálogo pedagógico.

Asimismo, se presentan instrumentos inclusivos como la observación estructurada, las listas de cotejo visuales, las rúbricas adaptadas, los portafolios de evidencias y la evaluación mediante desempeño. Estos instrumentos permiten captar aprendizajes reales que no siempre se expresan en pruebas escritas, ampliando la mirada sobre lo que el estudiante sabe y puede hacer.

Finalmente, el capítulo enfatiza la importancia del registro, el seguimiento y la comunicación con la familia. Documentar avances y compartirlos de manera clara fortalece la alianza educativa y permite tomar decisiones informadas. De esta manera, la evaluación se convierte en un puente entre la enseñanza, la inclusión y el bienestar del estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y Educadores*, 18(2), 193–208. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.1>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Andrade Parra, S. Y., Tapia Tapia, M. J., & Tituana Vásquez, F. D. C. (2020). Aprendizaje mediante el uso de herramientas tecnológicas en la educación inclusiva y el fortalecimiento de la enseñanza. *Revista Scientific*, 5(17), 350–369.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.19.350-369>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>

- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
<https://doi.org/10.4324/9781315839077>
- Castillo Vera, L. (s. f.). *Centro integral para niños con TEA: El mundo con otros ojos* [Universidad de Chile].
<https://doi.org/10.58011/BJD0-5T81>
- Carter, E. W., Brock, M. E., & Trainor, A. A. (2014). Transition assessment and planning for youth with severe intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 47(4), 245–255.
<https://doi.org/10.1177/0022466912456241>
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2009). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, 44(4), 239–246. <https://doi.org/10.1177/1053451208321452>
- De Souza Godinho, S., Rivela, C. V., Oliveira Medrado, S., Marmo, J., & Lanuque, A. (2021). Educación inclusiva y accesibilidad digital. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 6. <https://doi.org/10.32351/rca.v6.249>
- Delgado-Ramírez, J. C., Valarezo-Castro, J. W., Acosta-Yela, M. T., & Samaniego-Ocampo, R. D. L. (2021). Educación inclusiva y TIC: Tecnologías de apoyo para personas con discapacidad sensorial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 11(1), 146–153. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.204>

- Dueñas Buey, M. L. (2014). Educación inclusiva = Inclusive education. *REOP – Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Fernández-Blázquez, M. L., & Echeita Sarrionandia, G. (2021). Desafíos sociales y educación inclusiva. *Acción y Reflexión Educativa*, 46, 80–106. <https://doi.org/10.48204/j.are.n46a4>
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Founes-Méndez, N. F., Esteves-Fajardo, Z. I., & Tamariz-Nunjar, H. U. (2023). Competencias docentes en la educación inclusiva. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1), 70–86.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2608>
- González Cañete, N. E., Roa Astigarraga, M. P. B., & Villalba Luraghi, G. C. (2023). Concordancia entre el estado nutricional objetivo y percibido por padres de niños con TEA. *Revista Científica Ciencias de la Salud*, 5, 1–10.
<https://doi.org/10.53732/rccsalud/2023.e5120>

- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243–263.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Guasch, R. F., & Sanahuja Gavalda, J. M. (2019). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con TEA. *Revista Educación*, 29.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36889>
- Guskey, T. R. (2010). Formative assessment and grading. *Educational Leadership*, 67(3), 53–57.
<https://doi.org/10.4324/9781315827715>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jarauta Borrasca, B., & Medina Moya, J. L. (2023). Contenidos y procesos de aprendizaje en la formación inicial del profesorado de educación primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(3), 103–118.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94634>
- Jaramillo Valarezo, T. M., Páez Calvopiña, W. E., Pozo Paredes, S. V., & Salazar Carrera, J. A. (2025). Diseño universal para el aprendizaje (DUA) para las adaptaciones curriculares.

Revista Ciencia Innovadora, 3(4), 221–235.

<https://doi.org/10.64422/rci.v3n4.2025.101>

Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (2016).

Handbook of response to intervention. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3>

King-Sears, M. E., Johnson, T. M., Berkeley, S., Weiss, M. P.,

Peters-Burton, E. E., Evmenova, A. S., Menditto, S., &

Hursh, J. C. (2015). An exploratory study of UDL. *Remedial*

and Special Education, 36(2), 107–124.

<https://doi.org/10.1177/0741932514534077>

Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger. *Revista Brasileira*

de Psiquiatria, 28(Suppl. 1), s3–s11.

<https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>

Laiton Zarate, E. V., Gómez Ardila, S. E., Sarmiento Porras, R. E.,

& Mejía Corredor, C. (2017). TIC y educación inclusiva.

Sophia, 13(2), 82–95.

<https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.502>

Latorre Cosculluela, C., Flores-Santolaria, M., Vázquez-Toledo, S.,

& Liesa-Orús, M. (2023). Respuesta del sistema educativo al

alumnado con TEA. *Revista Complutense de Educación*,

34(2), 437–447. <https://doi.org/10.5209/rced.79383>

Mallerly Paulette, C. R., Sánchez Vite, J. A., & Viñán Carrasco, G.

A. (2024). Diseño de material didáctico inclusivo para niños

con TEA. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*,

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10083

- Márquez Cabellos, N. G., Andrade Sánchez, A. I., & García Cedillo, I. (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 24. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46759>
- McMillan, J. H. (2014). *Classroom assessment*. Pearson. <https://doi.org/10.4324/9781315636536>
- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners. *Preventing School Failure*, 52(2), 21–30. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30>
- Odom, S. L., Cox, A. W., & Brock, M. E. (2013). Implementation science and autism. *Exceptional Children*, 79(2), 233–251. <https://doi.org/10.1177/001440291307900207>
- Ortiz-Mallegas, S., López, V., Valdés, R., & Yáñez-Urbina, C. (2022). Prácticas punitivas en la convivencia escolar. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1–21. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
- Paredes Floril, P. R., & Ponguillo Llamuca, V. D. C. (2022). Apoyo y ajustes razonables en niños con TEA. *QVADRATA*, 4(8), 53–72. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i8.976>
- Popham, W. J. (2017). *Classroom assessment*. Pearson. <https://doi.org/10.4324/9781315629323>

- Rengifo Pinedo, L. A. (2024). *Centro de desarrollo integral para niños y adolescentes con TEA en Tarapoto* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. <https://doi.org/10.19083/tesis/673902>
- Saladino, M., Marín Suelves, D., & San Martín, Á. (2019). Aprendizaje mediado por tecnología en alumnado con TEA. *Etic@net*, 19(1), 1–25. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v19i1.11858>
- Schewe, C. L. (2017). Discapacidad, educación especial y educación inclusiva. *EDU REVIEW*, 5(1). <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v5.1465>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Stiggins, R. J. (2014). Defining assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 96(1), 21–27. <https://doi.org/10.1177/0031721714544281>
- Tobón Gaviria, I. C. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia*, 16(2), 166–182. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>

- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD. <https://doi.org/10.4324/9781315819611>
- Tuárez Bravo, H. M., Merchán Zambrano, C. K., Manrique Merchán, V. V., & Franco, A. M. (2024). Educación inclusiva, TIC, tendencias y perspectivas en Ecuador. *Conocimiento Global*, 9(1), 142–151. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v9i1.352>
- VanBergeijk, E., Klin, A., & Volkmar, F. (2008). Supporting more able students on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1359–1370. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0524-8>
- Vega, S., & Rojas, V. (2022). Aspectos éticos en el diagnóstico y tratamiento del espectro del autismo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 400–404. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.07.003>
- Velarde-Incháustegui, M., Ignacio-Espíritu, M. E., & Cárdenas-Soza, A. (2021). Diagnóstico de TEA y telesalud. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 84(3), 175–182. <https://doi.org/10.20453/rnp.v84i3.4034>
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., & Lopez, S. J. (2017). Self-determination and student involvement. *Exceptional Children*, 83(4), 410–427. <https://doi.org/10.1177/0014402917691400>

CAPÍTULO 5. COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES CON TEA

Anabella Stefania Zhipon Gómez

anniegomez17@outlook.com

Universidad Católica de Cuenca

<https://orcid.org/0009-0009-8352-3117>

"El autismo no es una enfermedad, es una forma diferente de ser humano. Y el lenguaje es el puente, no la meta."

Introducción

La comunicación, el lenguaje y las habilidades sociales constituyen ejes fundamentales del desarrollo humano y de la participación activa en la vida escolar. En el caso de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), estas dimensiones representan tanto un desafío como una oportunidad pedagógica, ya que sus formas de interactuar, expresarse y comprender el mundo difieren de los modelos comunicativos convencionales. Estas particularidades no deben ser entendidas como limitaciones, sino como manifestaciones de una diversidad comunicativa que la escuela inclusiva debe reconocer y valorar (Rachmawati et al., 2022).

Los estudiantes con TEA pueden presentar dificultades en el uso del lenguaje verbal, en la interpretación de gestos, en el contacto visual, en la comprensión de normas sociales implícitas o en la expresión de emociones. Sin embargo, también poseen múltiples potencialidades para comunicarse, ya sea mediante sistemas alternativos, apoyos visuales, tecnología o interacciones guiadas. Por ello, el entorno escolar debe ofrecer estrategias que faciliten la comunicación funcional, promuevan el desarrollo del lenguaje y fortalezcan las habilidades sociales necesarias para la convivencia, el aprendizaje y la participación (Sanahuja et al., 2020).

Este capítulo aborda la comunicación y las habilidades sociales desde una perspectiva inclusiva, destacando la importancia de crear contextos estructurados, visuales y emocionalmente seguros que permitan a los estudiantes con TEA interactuar con sus compañeros y docentes de manera significativa. A través de enfoques pedagógicos, recursos y actividades prácticas, se busca favorecer la expresión, la comprensión y la interacción social, contribuyendo al desarrollo integral y a la inclusión real de los estudiantes dentro del aula (Azorín Abellán, 2017).

Objetivo

Fortalecer la comunicación, el lenguaje funcional y las habilidades sociales de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista mediante estrategias pedagógicas inclusivas, apoyos visuales y

actividades estructuradas que promuevan la interacción, la expresión de emociones y la participación activa en el entorno escolar.

5.1 Comunicación en el TEA

La comunicación constituye un proceso fundamental para la interacción social, el aprendizaje y la construcción de vínculos. En los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la comunicación se manifiesta de manera diversa, tanto en el plano verbal como no verbal, lo que exige que la escuela adopte enfoques pedagógicos flexibles que reconozcan estas particularidades como expresiones legítimas de interacción y no como deficiencias (Forgiony-Santos, 2019).

Las dificultades comunicativas en el TEA no implican ausencia de intención de comunicarse, sino diferencias en la forma de expresar y comprender los mensajes. Por ello, el enfoque educativo debe centrarse en identificar los canales comunicativos que el estudiante utiliza y potenciar su funcionalidad dentro del contexto escolar (De Andrade et al., 2018).

5.1.1 Comunicación verbal y no verbal

La comunicación verbal incluye el uso del lenguaje oral y escrito, mientras que la comunicación no verbal abarca gestos, expresiones faciales, contacto visual, postura corporal y el uso de imágenes o símbolos. En los estudiantes con TEA, ambas formas pueden

presentar características particulares, como el uso limitado del lenguaje oral, la ecolalia, la dificultad para iniciar conversaciones o la escasa utilización de gestos sociales (Govindaraju et al., 2020).

Muchos estudiantes con TEA compensan estas dificultades mediante sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, como pictogramas, tableros de comunicación o tecnología asistida. Según García Cedillo et al. (2018) estos recursos permiten que el estudiante exprese necesidades, emociones y pensamientos, favoreciendo su inclusión y reduciendo la frustración comunicativa.

Tabla 12
Formas de comunicación en estudiantes con TEA

Tipo de comunicación	Características frecuentes	Apoyo pedagógico recomendado
Verbal	Lenguaje limitado, ecolalia, dificultad para iniciar o mantener conversaciones	Modelado, lenguaje funcional, frases cortas
No verbal	Uso reducido de gestos, contacto visual limitado, expresiones faciales atípicas	Pictogramas, señalamientos, apoyos visuales

Aumentativa	Uso de PECS, tableros, aplicaciones digitales	Comunicación alternativa estructurada
-------------	--	---

Nota. Elaboración propia con base en Hodgdon (2011) y Mesibov et al. (2017).

5.1.2 Intencionalidad comunicativa

La intencionalidad comunicativa se refiere al deseo del estudiante de transmitir un mensaje, ya sea para pedir, rechazar, compartir, llamar la atención o expresar emociones. En estudiantes con TEA, esta intención puede estar presente, aunque no se exprese mediante formas convencionales del lenguaje (Palacios-García, 2024).

Barreiro Collazo (2022) señalan que muchos niños con TEA utilizan conductas como señalar, mirar, vocalizar o entregar objetos para comunicarse. Reconocer estas señales es clave para que el docente responda de manera adecuada y fortalezca la comunicación funcional.

5.1.3 Barreras comunicativas

Las barreras comunicativas en el TEA pueden ser de tipo lingüístico, sensorial, social o emocional. Estas barreras incluyen dificultades para comprender metáforas, dobles sentidos, normas implícitas de conversación, así como la sobrecarga sensorial que interfiere en la

atención y el procesamiento del lenguaje (Universidad de la Amazonía et al., 2018).

Asimismo, el uso de instrucciones largas o abstractas puede generar confusión y frustración. Por ello, es necesario que el docente utilice un lenguaje claro, apoyos visuales y rutinas comunicativas predecibles que faciliten la comprensión.

Tabla 13

Principales barreras comunicativas en estudiantes con TEA

Tipo de barrera	Manifestación	Estrategia de apoyo
Lingüística	Dificultad para comprender lenguaje abstracto	Instrucciones concretas y visuales
Sensorial	Distracción por ruidos o luces	Ambientes estructurados
Social	Dificultad para iniciar interacción	Juegos guiados y roles
Emocional	Ansiedad al comunicarse	Clima seguro y predecible

Nota. Elaboración propia

5.1.4 Estilos de comunicación en el espectro

El espectro autista incluye una amplia diversidad de estilos comunicativos. Algunos estudiantes pueden utilizar lenguaje fluido, mientras otros dependen de apoyos visuales o tecnológicos. Según Pedraza-Martínez et al. (2024) esta variabilidad refleja diferentes formas de procesar la información social y comunicativa.

Comprender estos estilos permite al docente adaptar su enseñanza, promoviendo interacciones significativas y respetuosas. La educación inclusiva reconoce que no existe una única forma válida de comunicarse, sino múltiples maneras de participar y expresar ideas.

Ilustración 10

Ejemplo de tablero de comunicación para el aula



Nota. El tablero de comunicación permite a los estudiantes con TEA expresar necesidades y emociones mediante apoyos visuales. Fuente: Elaboración propia.

5.2 Sistemas de comunicación aumentativa

Los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) constituyen herramientas fundamentales para apoyar a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que presentan dificultades en el lenguaje oral o en la comunicación funcional. Estos sistemas permiten que el estudiante exprese necesidades, emociones, ideas y elecciones de manera efectiva, favoreciendo su autonomía, interacción social y participación en el aula (Borja Oramas, 2023).

El uso de la CAA no reemplaza el lenguaje verbal, sino que lo complementa y lo estimula. De acuerdo con Gómez Taibo y García-Eligio De La Puente (2016) cuando los estudiantes con TEA disponen de medios alternativos para comunicarse, disminuye la frustración, mejoran las conductas adaptativas y se incrementan las oportunidades de interacción social. A continuación, se describen los principales sistemas de comunicación aumentativa utilizados en contextos educativos inclusivos.

5.2.1 PECS (Picture Exchange Communication System)

El Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes es uno de los métodos más utilizados con estudiantes con TEA. Consiste en el intercambio de tarjetas con imágenes para solicitar objetos, actividades o expresar necesidades. Este sistema permite desarrollar la comunicación funcional desde etapas tempranas y favorece la

iniciativa comunicativa del estudiante (Coronas Puig-Pallarols & Basil Almirall, 2013).

El PECS se organiza en fases progresivas que van desde el simple intercambio de una imagen hasta la construcción de frases completas. Su estructura clara y visual resulta altamente efectiva para estudiantes con TEA, ya que se adapta a su estilo de procesamiento de la información (Comunicación en el aula, 2021).

5.2.2 Tableros de comunicación

Los tableros de comunicación son superficies que contienen pictogramas, palabras o imágenes que el estudiante puede señalar para comunicarse. Estos tableros permiten expresar elecciones, emociones, acciones y necesidades, incluso en estudiantes con lenguaje verbal limitado o inexistente (Montero, 2018).

El uso de tableros en el aula favorece la participación, la inclusión y la comprensión mutua entre el estudiante con TEA y sus compañeros. Además, facilitan la interacción en actividades grupales y rutinas escolares.

Tabla 14

Tipos de tableros de comunicación

Tipo de tablero	Características	Función pedagógica
Básico	Contiene necesidades primarias	Expresar deseos y emociones
Temático	Incluye vocabulario de una actividad	Participar en tareas escolares
Emocional	Representa estados afectivos	Autorregulación
Digital	Aplicaciones interactivas	Comunicación dinámica

Nota. Elaboración propia

5.2.3 Gestos y señales

Los gestos y señales forman parte de la comunicación no verbal y constituyen una estrategia natural y accesible para muchos estudiantes con TEA. Señalar, asentir, negar, mostrar objetos o utilizar lenguaje de señas básico permite que el estudiante se comunique aun cuando el lenguaje verbal es limitado (Pérez Reyes et al., 2018).

El docente debe reconocer, reforzar y modelar estos gestos, integrándolos al proceso de enseñanza. De acuerdo con Cotan

Fernández (2017), el fortalecimiento de la comunicación no verbal contribuye al desarrollo de la interacción social y a la comprensión del entorno.

5.2.4 Tecnología asistida

La tecnología asistida incluye aplicaciones, dispositivos y programas digitales que facilitan la comunicación de los estudiantes con TEA. Tablet, aplicaciones de CAA y software con pictogramas permiten construir mensajes, seleccionar opciones y expresar ideas de manera interactiva (Wendt, 2008).

Estas herramientas aumentan la motivación, favorecen la autonomía y permiten personalizar el vocabulario según las necesidades del estudiante. Además, facilitan la integración del estudiante con TEA en actividades académicas y sociales.

Tabla 15

Herramientas tecnológicas para comunicación aumentativa

Herramienta	Descripción	Beneficio
Apps de CAA	Programas con pictogramas	Comunicación funcional
Tablet	Dispositivos táctiles	Accesibilidad
Software educativo	Programas interactivos	Expresión y aprendizaje

Dispositivos de voz	Reproducen mensajes	Inclusión comunicativa
---------------------	---------------------	------------------------

Nota. Elaboración propia con base en Schlosser y Wendt (2008).

5.3 Desarrollo del lenguaje funcional

El lenguaje funcional se refiere al uso del lenguaje con un propósito comunicativo real: solicitar, elegir, responder, expresar emociones e iniciar interacciones sociales. En estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el desarrollo del lenguaje funcional es una prioridad educativa, ya que permite al estudiante participar activamente en la vida escolar y social, reduciendo conductas de frustración y aislamiento (Mitre Fajardo, 2015).

A diferencia del lenguaje repetitivo o ecológico, el lenguaje funcional implica intención comunicativa y uso significativo del lenguaje. Por ello, las estrategias pedagógicas deben centrarse en crear oportunidades reales de comunicación dentro del aula, utilizando apoyos visuales, modelado y refuerzo positivo (Camargo Fernández & Cortés García, 2020).

- **Pedir**

La habilidad de pedir es una de las primeras funciones comunicativas que debe desarrollarse en los estudiantes con TEA. Permite expresar necesidades básicas, deseos y preferencias, disminuyendo la ansiedad y las conductas problemáticas. Sistemas como el PECS y

los tableros de comunicación facilitan que el estudiante solicite objetos, ayuda o actividades de manera autónoma (Bondy & Frost, 2001).

- **Elegir**

Elegir implica seleccionar entre opciones y expresar una preferencia. Esta habilidad fortalece la autonomía y la toma de decisiones. Para los estudiantes con TEA, ofrecer elecciones visuales facilita la comprensión y reduce la frustración (Yoder & Stone, 2006).

- **Responder**

Responder a preguntas o instrucciones es una habilidad comunicativa fundamental para el aprendizaje académico y social. En el TEA, las respuestas pueden ser verbales, gestuales o visuales, y deben ser reconocidas como formas válidas de comunicación (Eldevik et al., 2012).

- **Expresar emociones**

La expresión de emociones es clave para la autorregulación y la interacción social. Muchos estudiantes con TEA presentan dificultades para identificar y comunicar lo que sienten, por lo que requieren apoyos visuales y actividades estructuradas.

- **Iniciar interacciones**

Iniciar interacciones implica acercarse a otros, saludar, pedir participar o compartir intereses. Esta habilidad favorece la inclusión social y la construcción de relaciones dentro del aula.

Tabla 16

Funciones del lenguaje funcional en estudiantes con TEA

Función	Descripción	Estrategia pedagógica
Pedir	Solicitar objetos o ayuda	PECS, tableros
Elegir	Seleccionar entre opciones	Imágenes, tarjetas
Responder	Contestar preguntas o instrucciones	Modelado y refuerzo
Expresar emociones	Comunicar estados afectivos	Tarjetas emocionales
Iniciar interacciones	Comenzar comunicación social	Juegos guiados

Nota. Elaboración propia

5.4 Habilidades sociales en el aula

Las habilidades sociales son un componente esencial para la participación, el aprendizaje y la convivencia en el entorno escolar.

En los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), estas habilidades pueden desarrollarse de manera diferente, ya que suelen presentar dificultades para interpretar señales sociales, comprender normas implícitas y regular su comportamiento en contextos grupales. Sin embargo, mediante estrategias pedagógicas estructuradas, apoyos visuales y experiencias guiadas, es posible fortalecer estas competencias y promover una inclusión efectiva (Navarro Villa, 2020b).

El aula constituye un espacio privilegiado para la enseñanza de habilidades sociales, ya que ofrece oportunidades reales de interacción con pares y adultos. La intervención sistemática en este ámbito permite mejorar la comunicación, la cooperación y la autorregulación, elementos clave para el desarrollo integral del estudiante con TEA (Vivanco Villalta & Quizhpe Granda, 2024).

- **Turnos**

Respetar turnos implica esperar, observar y participar en el momento adecuado dentro de una interacción o actividad. Para los estudiantes con TEA, esta habilidad suele ser desafiante debido a dificultades en la autorregulación y la comprensión de las reglas sociales. El uso de apoyos visuales, como tarjetas de “mi turno” y “tu turno”, facilita la comprensión y el respeto de esta dinámica.

- **Juego compartido**

El juego compartido es una vía fundamental para el desarrollo social y emocional. A través del juego, los estudiantes con TEA aprenden a cooperar, imitar, negociar y disfrutar de la interacción con otros. Según Loor Moreira & Monge Cedeño (2025) las actividades lúdicas estructuradas y guiadas favorecen el interés social y reducen el aislamiento.

- **Contacto visual funcional**

El contacto visual funcional no implica mirar fijamente, sino dirigir la mirada de manera significativa durante una interacción. En estudiantes con TEA, el contacto visual puede ser limitado o incómodo, por lo que debe enseñarse de forma respetuosa y progresiva, sin forzar.

- **Normas sociales básicas**

Las normas sociales básicas incluyen saludar, esperar, pedir permiso, escuchar y respetar a los demás. Para los estudiantes con TEA, estas normas deben enseñarse explícitamente mediante pictogramas, historias sociales y modelado.

- **Resolución de conflictos**

La resolución de conflictos implica identificar un problema, expresar emociones y buscar soluciones. Los estudiantes con TEA requieren

apoyos visuales y guía docente para manejar desacuerdos y frustraciones de manera adecuada (Aparicio Tafur et al., 2025).

Tabla 17

Habilidades sociales básicas en estudiantes con TEA

Habilidad	Descripción	Estrategia pedagógica
Turnos	Esperar y respetar el momento de participar	Tarjetas visuales
Juego compartido	Interactuar con pares en actividades lúdicas	Juegos cooperativos
Contacto visual	Dirigir la mirada en interacción	Modelado y refuerzo
Normas sociales	Seguir reglas básicas	Historias sociales
Resolución de conflictos	Manejar desacuerdos	Guías paso a paso

Nota. Elaboración propia

Síntesis del capítulo

El Capítulo 5 aborda uno de los ejes más sensibles y determinantes en la inclusión educativa: la comunicación. En el caso de los estudiantes con TEA, las formas de comunicarse son diversas, no siempre verbales y profundamente vinculadas a su manera particular

de percibir el mundo. Este capítulo parte del reconocimiento de que toda persona se comunica, aunque no lo haga de manera convencional, y que la escuela debe estar preparada para interpretar, valorar y potenciar esas formas de expresión.

A lo largo del capítulo se analiza la comunicación verbal y no verbal, la intencionalidad comunicativa, las barreras que enfrentan los estudiantes con TEA y los distintos estilos presentes dentro del espectro. Se pone énfasis en que la dificultad no reside en el estudiante, sino en la falta de sistemas adecuados para comprenderlo y apoyarlo.

El desarrollo de los sistemas de comunicación aumentativa, como PECS, tableros, gestos y tecnología asistida, muestra cómo la escuela puede ofrecer herramientas concretas para que el estudiante exprese necesidades, emociones y pensamientos. Estas estrategias no sustituyen el lenguaje, sino que lo facilitan y lo amplían.

El capítulo también profundiza en el lenguaje funcional: pedir, elegir, responder, expresar emociones e iniciar interacciones. Estas funciones comunicativas son la base de la participación social y del aprendizaje, y su fortalecimiento reduce la frustración, mejora la conducta y promueve la autonomía.

Finalmente, se abordan las habilidades sociales en el aula, destacando la importancia de enseñar explícitamente turnos, juego compartido, normas y resolución de conflictos. La comunicación, entendida como interacción, se convierte así en el corazón de la inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- American Speech-Language-Hearing Association. (2006). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists in diagnosis, assessment, and treatment of autism spectrum disorders*.
<https://doi.org/10.1044/policy.GL2006-00282>
- Aparicio Tafur, E. Y., Bimbela Santos, E. I., & Hernández Gallardo, D. (2025). Programa de actividades lúdicas inclusivas para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con TEA. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(2).
<https://doi.org/10.70577/reg.v4i2.121>
- Azorín Abellán, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043–1060.
<https://doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Barreiro Collazo, A. (2022). Actuaciones y prácticas innovadoras como herramientas para el fomento de la educación inclusiva. *EN-CLAVES del pensamiento*, 31, e503.
<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.503>
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153–162.
<https://doi.org/10.1177/07419325070280030401>

- Bishop, D. V. M., & Norbury, C. F. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 917–929. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00113>
- Borja Oramas, A. L. (2023). Acompañamiento a madres con analfabetismo para el aprendizaje de estudiantes en edad preescolar mediante el uso de pictogramas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 7759–7772. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8358
- Brown, J. A., & Bebko, J. M. (2012). Generalization, maintenance, and social validity of PECS. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 163–175. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.03.005>
- Camargo Fernández, L., & Cortés García, R. (2020). Desarrollo y mejora de la competencia pragmática en niños y adolescentes con TEA. *Normas*, 10(1), 1–20. <https://doi.org/10.7203/Normas.v10i1.19279>
- Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Amirault, K. A., Biggs, E. E., Bolt, D., Brock, M. E., Cattey, G. N., Chen, R., & Fesperman, E. (2016). Randomized evaluation of peer support arrangements to support social interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 3358–3375. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2887-0>

- Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L. A., & Kellet, K. (2002). Using the Picture Exchange Communication System (PECS). *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(3), 213–231. <https://doi.org/10.1901/jaba.2002.35-213>
- Cheng, Y., Huang, C. L., & Yang, C. S. (2018). Using social stories to improve social skills. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.09.004>
- Comunicación en el aula: Estudio de casos de valoración docente sobre implementación de sistemas de comunicación aumentativa y alternativa en educación especial en Uruguay. (2021). *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1). <https://doi.org/10.26864/PCS.v11.n1.7>
- Coronas Puig-Pallarols, M., & Basil Almirall, C. (2013). Comunicación aumentativa y alternativa para personas con afasia. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 33(3), 126–135. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.10.004>
- Cotán Fernández, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 43–61. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03>
- De Andrade, S. R., Schmitt, M. D., Storck, B. C., Piccoli, T., & Ruoff, A. B. (2018). Análise documental nas teses de

- enfermagem. *Cogitare Enfermagem*, 23(1).
<https://doi.org/10.5380/ce.v23i1.53598>
- DeThorne, L. S., & Searsmith, J. (2007). Pragmatic language in autism. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 245–255. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2007/026\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2007/026))
- Eldevik, S., Hastings, R. P., Jahr, E., & Hughes, J. C. (2012). Outcomes of behavioral intervention for children with autism in mainstream pre-school settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 210–220. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1234-9>
- Forgiony-Santos, J. (2019). Análisis conceptual de las prácticas inclusivas en el aula. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 7(S1), 36–40. <https://doi.org/10.15649/2346030X.504>
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Escalante Aguilar, L., & Flores Barrera, V. J. (2018). Propiedades psicométricas de guías para evaluar prácticas inclusivas. *REOP*, 29(2), 8. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23150>
- Gernsbacher, M. A., Stevenson, J. L., Khandakar, S., & Goldsmith, H. H. (2008). Why does joint attention look atypical in autism? *Child Development*, 79(3), 705–722. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01169.x>

- Goldstein, H. (2002). Communication intervention for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 373–396. <https://doi.org/10.1023/A:1020548622381>
- Gómez Taibo, M. L., & García-Eligio De La Puente, M. T. (2016). Estrategias para aumentar el input de la comunicación aumentativa y alternativa. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(1), 23–35. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.03.001>
- Govindaraju, A., Lakshminarayanan, P., Sabarathinam, S., & Meganathan, H. (2020). Alternative therapies for children with autism spectrum disorder. *International Journal of Contemporary Pediatrics*, 7(12), 2421. <https://doi.org/10.18203/2349-3291.ijcp20205111>
- Inclusión de pictogramas con la metodología aumentativa alternativa en el desarrollo de un tablero de comunicación para niños con síndrome de Down. (2018). *Novasinergia*, 1(1), 51–58. <https://doi.org/10.37135/unach.ns.001.01.06>
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal response intervention I. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(3), 174–185. <https://doi.org/10.2511/rpsd.24.3.174>
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism*. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-28715-3>

- Loor Moreira, J. R., & Monge Cedeño, D. M. (2025). Impacto de las actividades lúdicas en el desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 8(17), 107–127. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v8i17.006>
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E. H., Leventhal, B. L., DiLavore, P. C., Pickles, A., & Rutter, M. (2000). The Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 205–223. <https://doi.org/10.1023/A:1005592401947>
- Mitre Fajardo, G. (2015). *Comunicación y autismo* [Universidad de Salamanca]. <https://doi.org/10.14201/gredos.128464>
- Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269–274. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x>
- Navarro Villa, A. J. (2020). Proyecto educativo para la estimulación del lenguaje de niños con autismo. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 3(5), 35–45. <https://doi.org/10.33996/repsi.v3i5.31>
- Odom, S. L., McConnell, S. R., & McEvoy, M. A. (1992). Social competence of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 58(3), 230–243. <https://doi.org/10.1177/001440299205800305>

- Paul, R., Norbury, C. F., & Gosse, C. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence*.
<https://doi.org/10.1016/C2015-0-04708-6>
- Rachmawati, N., Supena, A., Yufiarti, Y., Yarmi, G., & Casmana, A. R. (2022). Analysis of hybrid learning for students with learning disabilities. *The Qualitative Report*.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5432>
- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6975-0>
- Sanahuja, A., Moliner, L., & Benet, A. (2020). Análisis de prácticas inclusivas de aula desde la investigación-acción. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 125.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>
- Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2007). Promoting joint attention in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1562–1575.
<https://doi.org/10.1007/s10803-006-0290-z>
- Solomon, M., Ono, M., Timmer, S., & Goodlin-Jones, B. (2008). Parent–child interaction therapy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1767–1776.
<https://doi.org/10.1007/s10803-008-0567-5>
- Tager-Flusberg, H., & Kasari, C. (2013). Minimally verbal school-aged children with autism. *Journal of Autism and*

- Developmental Disorders*, 43, 466–481.
<https://doi.org/10.1007/s10803-012-1584-2>
- Thiemann-Bourque, K., & Brady, N. (2012). Vocal and gesture communication in children with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(6), 1743–1757.
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0163\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0163))
- Universidad de la Amazonía, González Rojas, Y., & Triana Fierro, D. A. (2018). Actitudes docentes frente a la inclusión. *Educación y Educadores*, 21(2), 200–218.
<https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Vivanco Villalta, T. D. C., & Quizhpe Granda, Z. D. (2024). Estrategias de estimulación del lenguaje en niños con autismo. *PENTACIENCIAS*, 6(3), 206–224.
<https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v6i3.1091>
- White, S. W., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(11), 1066–1078. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01805.x>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1951–1966.
<https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>

Yoder, P., & Stone, W. L. (2006). Randomized comparison of two communication interventions for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3), 426–435. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.3.426>

CAPÍTULO 6. FAMILIA Y ESCUELA: UNA ALIANZA PARA LA INCLUSIÓN

María Belén Pesántez Morocho

mbelen-pesantez@hotmail.com

Ministerio de Educación

<https://orcid.org/0009-0001-7484-0104>

"La educación es un sistema de influencias donde la familia es la raíz y la escuela es el tronco; si no están unidos, el fruto nunca llega a madurar."

Introducción

La educación inclusiva no puede comprenderse ni desarrollarse plenamente si se limita únicamente al espacio escolar. En el caso de los niños y niñas con TEA, el proceso educativo se construye de manera integral a partir de la interacción constante entre la familia, la escuela y la comunidad. La familia constituye el primer y más importante entorno educativo del niño, donde se desarrollan los vínculos afectivos, las primeras formas de comunicación, los hábitos cotidianos y las bases del aprendizaje social y emocional. Por esta razón, la inclusión real de los estudiantes con TEA solo es posible cuando existe una alianza sólida, permanente y respetuosa entre la escuela y el hogar (Páez Martínez, 2015).

Las familias de niños con TEA enfrentan múltiples desafíos: la comprensión del diagnóstico, el manejo de conductas, la estructuración de rutinas, la comunicación, el acceso a apoyos especializados y, en muchos casos, la lucha contra el estigma social. En este contexto, la escuela tiene la responsabilidad no solo de educar al estudiante, sino también de acompañar, orientar y fortalecer a la familia como parte activa del proceso educativo. Una escuela verdaderamente inclusiva no ve a la familia como un ente externo, sino como un socio pedagógico fundamental.

La continuidad entre el hogar y la escuela resulta especialmente importante para los estudiantes con TEA, quienes requieren coherencia, estructura y previsibilidad para desarrollarse de manera equilibrada. Cuando las estrategias pedagógicas, las normas, los apoyos visuales y las formas de comunicación son consistentes en ambos contextos, el estudiante experimenta mayor seguridad, menor ansiedad y mejores oportunidades de aprendizaje. Por el contrario, la falta de coordinación entre la familia y la institución educativa puede generar confusión, retrocesos en el desarrollo y dificultades en la adaptación (Simón, 2016).

Asimismo, la comunicación efectiva entre docentes y familias es un eje central de la inclusión. Compartir avances, dificultades, logros y necesidades permite construir una visión común del estudiante y tomar decisiones educativas más acertadas. Esta comunicación debe

basarse en el respeto, la empatía y el reconocimiento del conocimiento que la familia tiene sobre su hijo, así como del saber pedagógico que aporta la escuela. Cuando ambas partes trabajan juntas, se potencia el desarrollo integral del niño (Simón et al., 2016).

Este capítulo aborda el papel de la familia en el proceso inclusivo, la orientación a padres, el trabajo colaborativo con la escuela y la construcción de una comunidad educativa sensible y comprometida con la diversidad. Se proponen estrategias prácticas para fortalecer la relación familia–escuela, fomentar la participación activa de los padres y promover una cultura institucional basada en el respeto, la equidad y la corresponsabilidad (Calvo et al., 2016). De esta manera, la inclusión deja de ser una acción aislada para convertirse en un proyecto compartido que beneficia no solo al estudiante con TEA, sino a toda la comunidad educativa.

Objetivo

Fortalecer la alianza entre la familia y la escuela mediante estrategias de orientación, comunicación y trabajo colaborativo que permitan apoyar de manera integral el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, promoviendo una comunidad educativa inclusiva, participativa y respetuosa de la diversidad.

6.1 El rol de la familia en el proceso inclusivo

La familia desempeña un papel central en el desarrollo integral de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que constituye el primer espacio de socialización, comunicación y aprendizaje. Desde los primeros años de vida, es en el entorno familiar donde se establecen los vínculos afectivos, se desarrollan las primeras formas de interacción y se construyen las bases del lenguaje, la conducta y la autonomía. En el marco de la educación inclusiva, la familia no es solo un apoyo externo al proceso escolar, sino un agente educativo fundamental que influye de manera directa en el progreso académico, emocional y social del estudiante (García-Bermejo & Fuentes, 2023).

La participación activa de la familia en la educación de los estudiantes con TEA favorece la continuidad de las estrategias pedagógicas, el refuerzo de aprendizajes y la estabilidad emocional del niño. De acuerdo con Odom et al. (2018), cuando las familias reciben orientación y participan en las decisiones educativas, los estudiantes presentan mayores avances en comunicación, habilidades sociales y autorregulación. Por ello, una escuela inclusiva debe promover espacios de diálogo, acompañamiento y corresponsabilidad con las familias.

6.1.1 La familia como primer entorno educativo

La familia es el primer contexto en el que el niño aprende a comunicarse, a relacionarse con otros y a comprender el mundo que lo rodea. En el caso de los niños con TEA, este entorno cobra aún mayor relevancia, ya que las rutinas, los estilos de comunicación y las prácticas de crianza influyen directamente en su desarrollo. Según Schopler y Hearsey (1995), los padres son observadores privilegiados de las conductas, intereses y necesidades de sus hijos, por lo que su conocimiento resulta esencial para la planificación educativa.

Desde el hogar se pueden promover habilidades básicas como el lenguaje funcional, la autonomía, el juego, la regulación emocional y la adaptación a normas. La creación de ambientes estructurados, predecibles y afectivamente seguros permite que el niño con TEA se sienta comprendido y apoyado, lo que facilita su disposición al aprendizaje (Cansaya Valer & Franco Sánchez, 2023).

6.1.2 Continuidad escuela–hogar

La continuidad entre la escuela y el hogar es un principio clave de la educación inclusiva. Para los estudiantes con TEA, la coherencia entre ambos contextos reduce la ansiedad, favorece la generalización de los aprendizajes y fortalece la estabilidad emocional. Cuando las estrategias utilizadas en el aula —como el uso de pictogramas, rutinas visuales o sistemas de comunicación— también se aplican en casa, el

niño logra comprender mejor su entorno y actuar de manera más autónoma (Universidad Politécnica Salesiana 2024).

La continuidad escuela–hogar implica compartir información, establecer acuerdos educativos y coordinar acciones. Según Booth y Ainscow (2015), esta colaboración permite eliminar barreras para el aprendizaje y asegurar que el estudiante reciba apoyos consistentes en todos los espacios donde se desenvuelve.

6.1.3 Comunicación efectiva

La comunicación entre la familia y la escuela debe ser clara, frecuente y basada en la confianza mutua. Para los padres de niños con TEA, recibir información comprensible sobre el progreso, las dificultades y las estrategias de intervención resulta fundamental para poder acompañar adecuadamente a sus hijos. Asimismo, los docentes necesitan conocer las observaciones, preocupaciones y expectativas de la familia para adaptar su práctica pedagógica (Lorence et al., 2024).

Una comunicación efectiva se apoya en reuniones periódicas, informes pedagógicos inclusivos, agendas de comunicación y espacios de orientación. De acuerdo con García y López (2021), el diálogo respetuoso y colaborativo fortalece la alianza educativa y contribuye a la toma de decisiones centradas en el bienestar del estudiante.

Tabla 18

Rol de la familia en la educación inclusiva del estudiante con TEA

Dimensión	Aporte de la familia	Impacto educativo
Emocional	Vínculo afectivo y seguridad	Mejora la adaptación escolar
Comunicativa	Estimulación del lenguaje	Fortalece la comunicación
Conductual	Establecimiento de rutinas	Favorece la autorregulación
Pedagógica	Refuerzo de aprendizajes	Potencia el progreso académico
Social	Modelos de interacción	Facilita la inclusión

Nota. Elaboración propia con base en UNESCO (2020), Orientación a padres de niños con TEA.

6.2 Orientación a padres de niños con TEA: Cómo apoyar desde casa

El hogar constituye un espacio fundamental para el desarrollo de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que en él se consolidan los hábitos, la comunicación, la autonomía y la regulación emocional. La intervención educativa no se limita al aula; por el contrario, su eficacia se incrementa cuando las estrategias utilizadas en la escuela se refuerzan de manera coherente en el entorno familiar.

Según Blanco Varela (2024), la participación activa de los padres en la implementación de apoyos educativos favorece avances significativos en el lenguaje, la conducta y las habilidades sociales de los niños con TEA.

La orientación a las familias debe centrarse en ofrecer herramientas prácticas, comprensibles y funcionales que permitan apoyar al niño en su vida cotidiana. A través de la estructuración de rutinas, el uso de apoyos visuales y el refuerzo positivo, los padres pueden contribuir de manera decisiva al bienestar y al aprendizaje de sus hijos (Muñoz Rodríguez, 2022).

- **Manejo de rutinas**

Las rutinas proporcionan estructura, previsibilidad y seguridad, elementos esenciales para los niños con TEA. La organización del día en secuencias claras ayuda a reducir la ansiedad, mejorar la autorregulación y favorecer la independencia. Según Machancoses et al. (2021) los ambientes estructurados permiten que los niños comprendan qué va a suceder, qué se espera de ellos y cómo deben actuar.

En el hogar, las rutinas deben incluir actividades como levantarse, comer, jugar, estudiar, bañarse y dormir. Es recomendable que estas actividades se realicen en horarios consistentes y con apoyos visuales que indiquen el orden de las acciones. De esta forma, el niño puede

anticipar los cambios y adaptarse con mayor facilidad a las transiciones (Finis Terrae et al., 2023).

- **Uso de pictogramas en el hogar**

Los pictogramas son representaciones visuales que facilitan la comprensión de instrucciones, normas y secuencias. En el hogar, su uso permite que el niño con TEA entienda mejor lo que debe hacer y disminuye la dependencia de explicaciones verbales complejas. De acuerdo con Vigo-Arazola et al. (2023) los apoyos visuales son altamente efectivos para mejorar la comunicación y la conducta adaptativa.

Los pictogramas pueden colocarse en lugares estratégicos, como el baño lavarse las manos, cepillarse los dientes, la cocina comer, beber, recoger, el dormitorio dormir, vestirse o el área de estudio hacer tareas. Su uso constante favorece la autonomía y la generalización de aprendizajes (Díaz Llanos et al., 2025).

- **Refuerzo positivo**

El refuerzo positivo consiste en reconocer y premiar las conductas deseadas para aumentar su frecuencia. En niños con TEA, esta estrategia es fundamental para motivar el aprendizaje, fortalecer la autoestima y promover comportamientos adaptativos. El refuerzo puede ser verbal elogios, sociales abrazos, atención, material pegatinas, juguetes o de actividad tiempo de juego. Lo importante es

que el refuerzo sea inmediato, específico y coherente con la conducta que se desea fortalecer. De esta manera, el niño aprende a asociar sus acciones con consecuencias positivas (León Cruz, 2020).

Tabla 19

Estrategias de apoyo en el hogar para niños con TEA

Estrategia	Descripción	Beneficio
Rutinas	Organización estructurada del día	Reduce ansiedad
Pictogramas	Apoyos visuales para acciones	Mejora comprensión
Refuerzo positivo	Reconocimiento de conductas	Aumenta motivación
Anticipación	Avisar cambios	Facilita adaptación
Consistencia	Mantener normas	Favorece aprendizaje

Nota. Elaboración propia

6.3 Trabajo colaborativo escuela–familia

El trabajo colaborativo entre la escuela y la familia es un pilar fundamental de la educación inclusiva, especialmente en el acompañamiento de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista

(TEA). Esta colaboración permite compartir información, coordinar estrategias y tomar decisiones conjuntas que favorecen el desarrollo académico, social y emocional del estudiante. Según León Cruz (2020), la inclusión se fortalece cuando los distintos actores educativos trabajan de manera articulada para eliminar barreras al aprendizaje y la participación.

La relación escuela–familia debe basarse en el respeto mutuo, la comunicación constante y la corresponsabilidad. Cuando ambas partes colaboran, se logra una mayor coherencia entre las prácticas del aula y del hogar, lo que incrementa la efectividad de las intervenciones educativas (Espinoza Bravo et al., 2024).

6.3.1 Reuniones pedagógicas

Las reuniones pedagógicas son espacios de diálogo estructurado en los que docentes, orientadores y familias analizan el progreso del estudiante, identifican dificultades y acuerdan estrategias de apoyo. En el caso de estudiantes con TEA, estas reuniones permiten compartir observaciones sobre la conducta, la comunicación, el aprendizaje y la adaptación al entorno escolar (Avila Soliz et al., 2025).

Estas reuniones deben realizarse de manera periódica y centrarse en objetivos concretos, utilizando un lenguaje claro y accesible. De acuerdo con Vásquez (2024) el diálogo colaborativo favorece la toma

de decisiones compartidas y fortalece la confianza entre la familia y la institución educativa.

6.3.2 Informes de seguimiento

Los informes de seguimiento son documentos que registran el progreso del estudiante en diferentes áreas del desarrollo. Para los estudiantes con TEA, estos informes deben incluir no solo resultados académicos, sino también avances en comunicación, interacción social, autonomía y regulación emocional (Marsimian, 2023). Estos informes permiten a la familia comprender el proceso educativo y facilitan la continuidad de las estrategias en el hogar. Además, constituyen una base para evaluar la eficacia de las intervenciones y realizar ajustes oportunos.

- **Acuerdos educativos**

Los acuerdos educativos son compromisos formales entre la escuela y la familia que establecen responsabilidades, metas y estrategias para apoyar al estudiante. Estos acuerdos pueden incluir aspectos como el uso de pictogramas, el manejo de conductas, la asistencia a terapias o el refuerzo de rutinas en casa. La elaboración conjunta de estos acuerdos promueve la corresponsabilidad y garantiza que todos los actores trabajen hacia objetivos comunes, evitando contradicciones entre el hogar y la escuela (Lamprea Altuve, 2024).

- **Plan de apoyo individual**

El plan de apoyo individual es un documento pedagógico que define las necesidades, objetivos, estrategias y evaluaciones específicas para el estudiante con TEA. Este plan se construye de manera colaborativa entre docentes, orientadores y familia, y se actualiza periódicamente según los avances del estudiante. Este instrumento permite sistematizar la atención educativa, asegurando que el estudiante reciba los apoyos necesarios para participar y aprender en igualdad de condiciones.

Tabla 20

Componentes del trabajo colaborativo escuela–familia

Elemento	Descripción	Función
Reuniones pedagógicas	Espacios de diálogo	Toma de decisiones
Informes de seguimiento	Registro de avances	Orientar apoyo
Acuerdos educativos	Compromisos compartidos	Coherencia
Plan de apoyo	Estrategias individualizadas	Inclusión

Nota. Elaboración propia

6.4 Escuela inclusiva como comunidad

La educación inclusiva no se limita a la atención individual del estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA), sino que implica la construcción de una comunidad educativa comprometida con el respeto, la equidad y la convivencia. Una escuela inclusiva es aquella que reconoce la diversidad como un valor, promueve la participación de todos sus miembros y genera entornos seguros donde cada estudiante puede aprender y desarrollarse sin discriminación.

En este sentido, la inclusión se construye a través de acciones colectivas que involucran a docentes, estudiantes, familias y directivos. La sensibilización, la prevención del acoso escolar, la participación activa de los padres y el fortalecimiento de una cultura de respeto son pilares fundamentales para garantizar el bienestar y la permanencia de los estudiantes con TEA en el sistema educativo (2024).

- **Sensibilización**

La sensibilización consiste en promover el conocimiento, la empatía y la comprensión hacia la diversidad, particularmente hacia el TEA. A través de charlas, talleres, campañas y actividades pedagógicas, la comunidad escolar puede aprender a reconocer las diferencias como parte natural del ser humano. Según Valdés & Pérez (2023) la sensibilización reduce estigmas, mejora las relaciones interpersonales y favorece un clima escolar positivo. Cuando los

compañeros comprenden las características del TEA, se incrementa la aceptación y la cooperación en el aula.

- **Prevención del bullying**

Los estudiantes con TEA se encuentran entre los grupos más vulnerables al acoso escolar debido a sus diferencias comunicativas y sociales. Por ello, la escuela debe implementar políticas claras de prevención, detección y actuación frente al bullying (Ignacio Delgado, 2025). Las estrategias de prevención incluyen la educación emocional, la promoción del respeto, la mediación de conflictos y la vigilancia activa en los espacios escolares. La intervención temprana permite proteger al estudiante y fortalecer una convivencia sana.

- **Participación de padres**

La participación de los padres en la vida escolar fortalece el sentido de comunidad y mejora los procesos de inclusión. Cuando las familias participan en actividades, reuniones, proyectos y espacios de toma de decisiones, se construye una red de apoyo que beneficia a todos los estudiantes. Esta participación no solo favorece el seguimiento del estudiante con TEA, sino que también promueve una cultura de corresponsabilidad y compromiso con la educación inclusiva (Lecaros-Márquez, 2024).

- **Cultura de respeto**

La cultura de respeto se construye cuando todos los miembros de la comunidad educativa reconocen la dignidad y los derechos de cada persona. En una escuela inclusiva, se promueve el diálogo, la tolerancia, la cooperación y la valoración de la diversidad. Fomentar esta cultura implica integrar valores inclusivos en el currículo, las normas de convivencia y las prácticas diarias, creando un ambiente donde los estudiantes con TEA puedan sentirse aceptados y valorados (Mora-Rosales et al., 2025).

Tabla 21

Componentes de una escuela inclusiva como comunidad

Componente	Acción clave	Impacto
Sensibilización	Formación y campañas	Reducción de estigmas
Prevención del bullying	Protocolos y educación	Seguridad
Participación de padres	Involucramiento activo	Apoyo integral
Cultura de respeto	Valores inclusivos	Convivencia positiva

Nota. Elaboración propia con base en revisión de la metodología revisada.

Síntesis del capítulo

El Capítulo 6 sitúa a la familia como un pilar insustituible del proceso inclusivo. Reconoce que el hogar es el primer entorno educativo y que los aprendizajes más profundos se construyen cuando existe coherencia entre lo que ocurre en la escuela y en la vida cotidiana del niño. Para los estudiantes con TEA, esta continuidad resulta fundamental para su estabilidad emocional, su desarrollo comunicativo y su adaptación social.

El capítulo destaca que las familias no son simples acompañantes, sino verdaderos socios pedagógicos. Desde el manejo de rutinas hasta el uso de pictogramas y el refuerzo positivo, los padres pueden convertirse en agentes activos del aprendizaje cuando reciben orientación y apoyo.

Asimismo, se profundiza en el trabajo colaborativo escuela–familia, a través de reuniones pedagógicas, informes de seguimiento, acuerdos educativos y planes de apoyo individual. Estas herramientas permiten construir una visión compartida del estudiante y coordinar acciones que favorezcan su progreso.

Finalmente, el capítulo amplía la mirada hacia la escuela como comunidad, resaltando la sensibilización, la prevención del bullying, la participación de los padres y la construcción de una cultura de

respeto. La inclusión deja de ser una tarea individual para convertirse en un proyecto colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Avila Soliz, L. G., Torres Palma, E. D. C., & Castillo Zepeda, A. (2025). Estrategias efectivas para la inclusión de alumnos con autismo en la nueva escuela. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(4), 379–384. <https://doi.org/10.70625/rlice/353>
- Blanco Varela, D. C. (2024). Integración familiar en la educación inicial: Fortaleciendo la inclusión escolar. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 1–9. <https://doi.org/10.61286/erms.v2i.38>
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167–184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Calvo, M. I., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99–113. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Cansaya Valer, Y., & Franco Sánchez, M. K. (2023). Participación de la familia en la educación. *Horizontes. Revista de*

- Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 186–199.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.506>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Díaz Llanos, S. N., Márquez Román, E. Y., Quimis Varela, I. M., & Santos Lino, C. N. (2025). Los pictogramas en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 a 5 años. *Revista Académica EPMHNEIA – Interdisciplinar*, 1(1), 67–78.
<https://doi.org/10.70557/2025.raepmh.1.1.67-78>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helpgiving practices. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 370–378. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.3.370>
- Epstein, J. L. (2011). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81–96.
<https://doi.org/10.1177/0031721711109200326>
- Espinoza Bravo, M. G., Castillo Villegas, K. G., & León Sinche, J. C. (2024). Diseño de clases y actividades que promuevan la interacción social y el aprendizaje colaborativo de niños con

autismo.

Zenodo.

<https://doi.org/10.5281/ZENODO.13159241>

García-Bermejo, T., & Fuentes, J. L. (2023). La orientación escolar con familias en riesgo psicosocial: Análisis de la alianza educativa con acogimientos en familia extensa. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 461–470.

<https://doi.org/10.5209/rced.83671>

Garbacz, S. A., McDowall, P. S., Schaugency, E. A., Sheridan, S. M., & Welch, G. W. (2015). A multidimensional examination of parent involvement and school outcomes. *School Psychology Review*, 44(4), 395–415.

<https://doi.org/10.17105/spr-15-0098.1>

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.

<https://doi.org/10.1037/a0015362>

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>

Ignacio Delgado, S. K. (2025). Entre la inclusión y la agresión: Una revisión sistémica sobre violencia escolar en estudiantes con autismo. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de*

la Educación, 9(40), 902–915.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1183>

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis on the effects of parental involvement on students' academic outcomes. *Urban Education*, 47(4), 706–742.
<https://doi.org/10.1177/0042085912445643>

Kyzar, K. B., Turnbull, A. P., Summers, J. A., & Gómez, V. A. (2012). The relationship of family support to family outcomes. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(3), 162–172. <https://doi.org/10.1177/1044207311423104>

Lamprea Altuve, D. A. (2024). La intervención psicopedagógica en la Fundación UAQUE: Estudio de casos en alumnas con trastorno del espectro autista. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 39. <https://doi.org/10.21555/rpp.3194>

Lawson, M. A., & Alameda-Lawson, T. (2012). A family-school-community partnership framework. *School Social Work Journal*, 36(2), 1–21.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.678965>

Lecaros-Márquez, K. P. (2024). Incidencia del acoso escolar en los niños y adolescentes con trastorno del espectro autista. *Scienceevolution*, 4(12), 65–74.
<https://doi.org/10.61325/ser.v4i12.121>

León Cruz, I. (2020). Modificación de la rigidez mental y de conductas disruptivas asociadas en un niño diagnosticado con

- TEA. *Know and Share Psychology*, 1(3).
<https://doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3689>
- Lorence, B., Nieto, M., & Sánchez, J. (2024). Barreras en la cooperación entre familias y escuelas: Una revisión sistemática. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 125–148.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28356>
- Machancoses, M., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2021). La participación de las familias en el contexto escolar: Un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 21(1).
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2285>
- Marsimian, N. (2023). Procesos de evaluación en musicoterapia: Aplicación práctica en un caso de un niño con autismo. *ECOS. Revista Científica de Musicoterapia y Disciplinas Afines*, 8, e033. <https://doi.org/10.24215/27186199e033>
- McWayne, C., Melzi, G., Schick, A. R., Kennedy, J. L., & Mundt, K. (2013). Family engagement and school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 875–887.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.002>
- Minke, K. M., & Anderson, K. J. (2005). Family-school collaboration and positive behavior support. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(1), 19–40.
https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1501_2

- Mora-Rosales, J. C., Díaz-Alulema, V. M., Echeverría-Almeida, J. P., & Cerda-Andi, M. L. (2025). Funciones ejecutivas y trastorno del espectro autista en la infancia: Revisión sistemática. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 1(1), 174–190. <https://doi.org/10.53877/6ewjhw60>
- Muñoz Rodríguez, É. P. (2022). Interacción de categorías sociales en la relación familias-escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), 337–370. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.519>
- Páez Martínez, R. M. (2015). Familia y escuela: Una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 159–180. <https://doi.org/10.35362/rie670228>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Runswick-Cole, K., & Hodge, N. (2009). Needs or rights? A challenge to the discourse of special education. *British Journal of Special Education*, 36(4), 198–203. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00435.x>
- Sheridan, S. M., Clarke, B. L., Knoche, L. L., & Edwards, C. P. (2006). The effects of conjoint behavioral consultation. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 287–314. <https://doi.org/10.1037/h0084125>

- Simón, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: Una alianza necesaria para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 17–22. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100002>
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25–42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Smith, J., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of family-school partnership interventions. *School Psychology Review*, 48(3), 316–333. <https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0123.V48-3>
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., & Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality*. Pearson Education. <https://doi.org/10.4324/9780203839027>
- Universidad de la Amazonía, González Rojas, Y., & Triana Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200–218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Universidad Politécnica Salesiana, González-Rivera, P. L., & Ormaza-Ormaza, H. I. (2024). A propósito de la relación familia-escuela. En *Educación inicial: Metodología y*

- ambientes de aprendizaje* (pp. 85–107). UPS.
<https://doi.org/10.17163/abyaups.72.538>
- Valdés, R., & Pérez, N. (2023). Liderar una escuela inclusiva en Chile: La importancia de los líderes medios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 21–36.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200021>
- Vásquez, D. (2024). Inclusión y trabajo colaborativo en educación inicial. *Revista Realidad Educativa*, 4(2), 40–62.
<https://doi.org/10.38123/rre.v4i2.406>
- Vigo-Arrazola, B., Dieste, B., Blasco-Serrano, A. C., & Lasheras-Lalana, P. (2023). Oportunidades de inclusión en escuelas con alta diversidad cultural. *Revista Española de Sociología*, 32(2), a167. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.167>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement. *Educational Review*, 66(3), 377–397.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

CAPÍTULO 7. CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA VERDADERAMENTE INCLUSIVA

Yolanda Esmeralda Paladines Flores

Yoli290477@hotmail.com

Ministerio de Educación

<https://orcid.org/0009-0003-5408-3323>

"La inclusión no es un favor que se le hace a alguien para que esté dentro, es un derecho que se tiene por el hecho de ser persona."

Introducción

La construcción de una escuela verdaderamente inclusiva representa uno de los mayores desafíos y, al mismo tiempo, una de las más valiosas oportunidades de transformación del sistema educativo. La inclusión no se limita a la presencia física de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula, sino que implica un compromiso profundo con la equidad, la participación y el reconocimiento de la diversidad como un valor que enriquece a toda la comunidad educativa. En el caso de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), una escuela inclusiva es aquella que adapta sus estructuras, prácticas y actitudes para garantizar que puedan aprender, comunicarse y convivir en igualdad de condiciones (Loor Rojas et al., 2025).

Una escuela verdaderamente inclusiva se construye a partir de políticas institucionales claras, prácticas pedagógicas flexibles y una cultura organizacional basada en el respeto y la colaboración. Esto requiere que docentes, directivos, familias y estudiantes trabajen de manera articulada para eliminar barreras, promover apoyos y crear entornos accesibles, emocionalmente seguros y pedagógicamente estimulantes (Balseca Molina et al., 2025). La inclusión, por tanto, no es una acción aislada, sino un proceso continuo de reflexión, innovación y mejora.

Este capítulo propone una mirada integral sobre la construcción de escuelas inclusivas, destacando la importancia del liderazgo pedagógico, la organización institucional, la formación docente y el uso estratégico de recursos para atender la diversidad. A través de estos elementos, se busca consolidar una educación que no excluya, que valore las diferencias y que permita a cada estudiante desarrollar su máximo potencial dentro de una comunidad que aprende y crece junta (Badia Martín & Daura Luján, 2018).

Objetivo

Promover la construcción de una escuela verdaderamente inclusiva mediante el fortalecimiento de la cultura institucional, la organización pedagógica y el compromiso de toda la comunidad educativa, garantizando entornos accesibles, equitativos y

respetuosos que favorezcan la participación y el desarrollo integral de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

7.1 Cultura escolar inclusiva

La cultura escolar inclusiva constituye el eje sobre el cual se edifica una escuela verdaderamente abierta a la diversidad. Esta cultura se expresa en los valores compartidos, las normas de convivencia, las relaciones interpersonales y las prácticas institucionales que orientan la vida cotidiana de la comunidad educativa. En una escuela inclusiva, todos los estudiantes, incluidos aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), son reconocidos como sujetos de derecho, con capacidades, necesidades y potencialidades que deben ser respetadas y promovidas (Martínez, 2018).

Una cultura inclusiva no surge de manera espontánea; se construye a través de procesos de reflexión, formación y liderazgo comprometido. Cuando los valores de equidad, respeto y participación están presentes en la organización escolar, se generan ambientes que favorecen el aprendizaje, la convivencia y el bienestar de todos los miembros de la comunidad (Muntaner Guasp, 2019).

- **Valores**

Los valores son el fundamento ético de la escuela inclusiva. Entre los más relevantes se encuentran el respeto por la diversidad, la empatía, la solidaridad, la equidad y la justicia social. Estos valores deben

reflejarse en el currículo, en las relaciones entre docentes y estudiantes, y en las decisiones institucionales. Para los estudiantes con TEA, una escuela que valora la diversidad ofrece un entorno donde pueden sentirse aceptados, comprendidos y valorados, lo que fortalece su autoestima y su disposición al aprendizaje (UNESCO, 2023).

- **Normas**

Las normas escolares regulan la convivencia y orientan el comportamiento de la comunidad educativa. En una escuela inclusiva, estas normas deben ser claras, justas y accesibles para todos los estudiantes. Esto implica que las reglas se expliquen de manera visual, concreta y coherente, especialmente para estudiantes con TEA que presentan dificultades para comprender normas implícitas. Las normas inclusivas promueven el respeto, la participación y la resolución pacífica de conflictos, contribuyendo a un clima escolar positivo (Aguado Iribarren, 2010).

- **Convivencia**

La convivencia escolar se refiere a la forma en que los miembros de la comunidad interactúan y resuelven sus diferencias. En una cultura inclusiva, la convivencia se basa en el diálogo, la cooperación y la aceptación de las diferencias. Para los estudiantes con TEA, un entorno de convivencia positiva reduce el riesgo de aislamiento,

ansiedad y acoso escolar, favoreciendo su integración y bienestar emocional (Ortiz González, 2023).

- **Liderazgo inclusivo**

El liderazgo inclusivo es un factor determinante en la construcción de una cultura escolar inclusiva. Los directivos y docentes líderes deben promover una visión compartida de inclusión, apoyar la formación continua y facilitar la implementación de prácticas inclusivas. Un liderazgo comprometido con la inclusión crea condiciones organizacionales que permiten responder de manera efectiva a la diversidad y garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes (Ojeda González, 2016).

7.2 Organización del aula y la institución

La organización del aula y de la institución educativa constituye un elemento clave para garantizar la inclusión efectiva de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Un entorno físico, visual y organizativo bien estructurado permite reducir barreras, facilitar la orientación, mejorar la comprensión de las normas y favorecer la autorregulación emocional. En una escuela verdaderamente inclusiva, los espacios no solo se diseñan para enseñar, sino para acoger, orientar y sostener a todos los estudiantes (Abellán & Segovia, 2024). La adecuación de los espacios, la señalización, la creación de zonas de calma y una gestión institucional centrada en la

diversidad contribuyen a que el estudiante con TEA pueda desenvolverse con mayor autonomía, seguridad y bienestar.

- **Aulas accesibles**

Las aulas accesibles son aquellas que permiten que todos los estudiantes puedan participar, moverse, comprender y aprender sin barreras físicas, cognitivas o sensoriales. En el caso de los estudiantes con TEA, la accesibilidad incluye una distribución clara del mobiliario, zonas definidas para cada actividad y reducción de estímulos visuales o auditivos excesivos. Un aula estructurada facilita la comprensión del espacio, disminuye la ansiedad y promueve la independencia. Además, beneficia a todos los estudiantes, ya que mejora la organización y el clima de aprendizaje (Avilés Soler et al., 2015).

- **Señalética visual**

La señalética visual consiste en el uso de imágenes, pictogramas, colores y símbolos para indicar lugares, normas y actividades. Este recurso es fundamental para estudiantes con TEA, quienes procesan mejor la información visual que la verbal. La señalización visual en pasillos, aulas, baños y espacios comunes permite que el estudiante se oriente, comprenda qué se espera de él y transite de manera autónoma por la institución.

- **Espacios sensoriales**

Los espacios sensoriales son áreas diseñadas para la autorregulación emocional y sensorial de los estudiantes. Muchos niños con TEA presentan hipersensibilidad o hiposensibilidad a estímulos, lo que puede generar estrés o desregulación. Contar con un espacio tranquilo, con materiales sensoriales y estímulos controlados, permite que el estudiante recupere la calma y regrese al aula en mejores condiciones (Escudero & Martínez, 2011).

- **Gestión de la diversidad**

La gestión de la diversidad implica que la institución educativa planifique, organice y evalúe sus acciones considerando las diferentes necesidades, capacidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Esto incluye políticas inclusivas, formación docente y coordinación con equipos de apoyo. Una gestión institucional centrada en la diversidad garantiza que la inclusión no dependa de iniciativas aisladas, sino de una estructura organizada y sostenible (Sarrionandia, 2017).

7.3 Formación docente en inclusión

La formación docente constituye uno de los pilares fundamentales para la construcción de una escuela verdaderamente inclusiva. Los docentes son agentes clave en la identificación de barreras, la implementación de estrategias pedagógicas y la creación de entornos

que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Una educación inclusiva de calidad requiere profesionales capacitados, reflexivos y comprometidos con la diversidad (Quesada López, 2021). La inclusión no se logra únicamente con buena voluntad; demanda conocimientos especializados, habilidades pedagógicas y actitudes éticas que permitan responder a la complejidad del aula diversa. Por ello, la formación docente debe ser continua, práctica y articulada con las necesidades reales del contexto educativo (Infante, 2010).

- **Capacitación continua**

La capacitación continua permite que los docentes actualicen sus conocimientos sobre TEA, estrategias inclusivas, tecnologías educativas y metodologías activas. Según Ancaya Martínez et al. (2024) la formación permanente favorece la mejora de las prácticas pedagógicas y la adaptación a los cambios sociales y educativos. En el ámbito del TEA, la capacitación debe incluir temas como comunicación aumentativa, manejo de conductas, diseño universal para el aprendizaje (DUA) y evaluación inclusiva. Esto permite que los docentes actúen con mayor seguridad y eficacia en el aula (Navarro & Navarro-Montaña, 2024).

Tabla 22

Componentes de la formación docente inclusiva

Componente	Descripción	Impacto
Capacitación continua	Actualización profesional	Mejoras prácticas
Estrategias inclusivas	Herramientas pedagógicas	Participación
Trabajo interdisciplinario	Colaboración profesional	Atención integral

Nota. Elaboración propia

7.4 Proyección de la inclusión educativa

La inclusión educativa es un proceso dinámico y en constante evolución que debe responder a los cambios sociales, tecnológicos y pedagógicos del siglo XXI. La proyección de una educación verdaderamente inclusiva implica mirar hacia el futuro con una visión transformadora, capaz de integrar innovación, tecnología y equidad para garantizar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), tengan oportunidades reales de aprendizaje, participación y desarrollo (Pegalajar Palomino & Colmenero Ruiz, 2017).

Las escuelas del futuro deberán ser más flexibles, personalizadas y sensibles a la diversidad, superando modelos homogéneos que

históricamente han excluido a muchos estudiantes. En este contexto, la innovación pedagógica y el uso estratégico de la tecnología se convierten en aliados fundamentales para construir entornos educativos accesibles y humanizados (Hurtado Chiqui et al., 1970).

7.4.1 Innovación

La innovación educativa implica la adopción de nuevas metodologías, enfoques y recursos que mejoren la enseñanza y el aprendizaje. En el ámbito de la inclusión, la innovación permite diseñar experiencias de aprendizaje adaptadas a distintos estilos, ritmos y necesidades. Para los estudiantes con TEA, la innovación se traduce en metodologías activas, aprendizaje basado en proyectos, gamificación y diseño universal para el aprendizaje, que facilitan la participación y el compromiso (Castillo Armijo, 2021).

7.4.2 Tecnología

La tecnología constituye una herramienta poderosa para la inclusión educativa. Aplicaciones, plataformas digitales, dispositivos móviles y software adaptativo permiten personalizar el aprendizaje, mejorar la comunicación y ofrecer apoyos visuales y sensoriales. En estudiantes con TEA, la tecnología favorece la comunicación aumentativa, la autonomía y el acceso a contenidos, reduciendo barreras que antes limitaban su participación (Forero Rodríguez, 2003).

7.4.3 Escuelas del futuro

Las escuelas del futuro serán instituciones abiertas, flexibles e interconectadas, capaces de responder a la diversidad de sus estudiantes. Estas escuelas integrarán tecnología, trabajo colaborativo y enfoques inclusivos como pilares de su organización. El diseño de espacios accesibles, currículos flexibles y políticas inclusivas permitirá que los estudiantes con TEA participen plenamente en la vida escolar (Martínez Martín & Carreño Rojas, 2020).

7.4.4 Educación con equidad

La equidad educativa implica ofrecer a cada estudiante lo que necesita para aprender, reconociendo que la igualdad de oportunidades no significa trato idéntico, sino justicia en el acceso, la participación y los resultados. Una educación con equidad garantiza que los estudiantes con TEA reciban apoyos, adaptaciones y recursos que les permitan desarrollarse en condiciones de dignidad y respeto (Vidal-Moscoso & Manriquez-López, 2016).

Tabla 23

Proyección de la educación inclusiva

Dimensión	Enfoque	Impacto
Innovación	Metodologías activas	Participación
Tecnología	Herramientas digitales	Accesibilidad

Escuelas del futuro	Organización flexible	Inclusión
Equidad	Justicia educativa	Desarrollo

Nota. Elaboración propia

La educación inclusiva como derecho humano fundamental

La educación inclusiva se sustenta en el reconocimiento de la educación como un derecho humano universal, inalienable y garantizado para todas las personas, independientemente de sus condiciones físicas, cognitivas, sociales, culturales o económicas. Desde esta perspectiva, la inclusión no debe entenderse como una estrategia compensatoria para determinados grupos, sino como un principio estructural del sistema educativo. La Declaración de Salamanca estableció que las escuelas deben acoger a todos los estudiantes, respetando la diversidad y respondiendo a las distintas necesidades educativas (UNESCO, 1994).

Asimismo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reafirma que los Estados deben asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, eliminando cualquier forma de discriminación y promoviendo la igualdad de oportunidades (ONU, 2006). En este sentido, una escuela verdaderamente inclusiva no selecciona ni excluye, sino que adapta sus prácticas, currículo y organización para garantizar la participación y el aprendizaje de todo su estudiantado.

La inclusión educativa implica un cambio profundo en la cultura escolar, en el que se valore la diversidad como una riqueza y no como una dificultad. Esto requiere una visión ética y social que trascienda el ámbito pedagógico, promoviendo valores de justicia, equidad y respeto mutuo dentro de la comunidad educativa (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Cultura institucional inclusiva y convivencia escolar

La construcción de una escuela inclusiva comienza con el fortalecimiento de una cultura institucional basada en el respeto, la empatía y la aceptación de las diferencias. La cultura escolar influye directamente en las prácticas pedagógicas y en las relaciones interpersonales, por lo que resulta indispensable fomentar un clima de convivencia armónica y participación democrática (Echeita, 2017).

Una institución educativa inclusiva promueve normas y valores que rechazan la discriminación, el acoso escolar y cualquier forma de exclusión. Para ello, es fundamental involucrar a todos los actores educativos directivos, docentes, estudiantes y familias en la construcción de acuerdos de convivencia que favorezcan el respeto a la diversidad. La educación en valores, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos son pilares esenciales para una convivencia inclusiva.

Además, la participación activa de las familias y de la comunidad fortalece el sentido de pertenencia y corresponsabilidad en el proceso educativo. Cuando la escuela se abre al entorno social, se generan redes de apoyo que contribuyen a responder de manera integral a las necesidades del estudiantado, especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad (Booth, 2015).

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como enfoque inclusivo

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un enfoque pedagógico clave para la construcción de escuelas inclusivas, ya que propone diseñar el currículo desde el inicio considerando la diversidad del estudiantado. Este enfoque se basa en tres principios fundamentales: proporcionar múltiples formas de representación, de acción y expresión, y de implicación (CAST, 2018).

La aplicación del DUA permite anticipar las barreras para el aprendizaje y la participación, reduciendo la necesidad de adaptaciones posteriores. Al ofrecer diversas opciones para acceder a la información, demostrar el aprendizaje y mantener la motivación, se favorece la inclusión de estudiantes con necesidades educativas diversas.

Implementar el DUA implica una planificación consciente y flexible por parte del docente, así como el uso de recursos variados y tecnologías educativas que faciliten el aprendizaje. De esta manera, se promueve una educación equitativa, en la que todos los estudiantes tienen oportunidades reales de aprender y desarrollarse plenamente.

Formación docente y compromiso profesional con la inclusión

La formación docente constituye un factor determinante para la construcción de una escuela verdaderamente inclusiva. Los docentes requieren no solo conocimientos teóricos sobre inclusión, sino también competencias prácticas que les permitan responder de manera efectiva a la diversidad del aula (Imbernón, 2019).

La formación inicial y continua debe abordar temas como atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, estrategias inclusivas, evaluación diferenciada y uso de tecnologías de apoyo. Asimismo, es fundamental promover actitudes positivas hacia la inclusión, superando prejuicios y concepciones tradicionales que asocian la diversidad con dificultad.

El trabajo colaborativo entre docentes, el acompañamiento pedagógico y la reflexión sobre la práctica fortalecen el compromiso profesional con la inclusión. Una escuela inclusiva se construye cuando el profesorado asume la diversidad como parte inherente de su labor educativa y actúa de manera ética y responsable frente a ella.

Políticas educativas y gestión escolar inclusiva

La inclusión educativa no puede lograrse únicamente desde el aula; requiere del respaldo de políticas educativas claras y de una gestión escolar comprometida con la equidad. Las instituciones educativas deben contar con lineamientos, recursos y apoyo institucional que garanticen la implementación efectiva de prácticas inclusivas (UNESCO, 2020).

La gestión escolar inclusiva implica una organización flexible, una distribución equitativa de recursos y la toma de decisiones basada en las necesidades reales del estudiantado. El liderazgo directivo juega un papel clave en la promoción de una visión inclusiva, en la coordinación del trabajo docente y en el fortalecimiento de la cultura institucional.

Finalmente, la evaluación y mejora continua de las políticas y prácticas inclusivas permiten avanzar hacia una educación de calidad para todos, consolidando una escuela que no solo integra, sino que valora y potencia la diversidad.

Síntesis del capítulo

El capítulo final proyecta la inclusión como un proceso institucional, cultural y ético. No basta con estrategias aisladas; se requiere una transformación profunda de la escuela como organización. Este capítulo analiza cómo los valores, las normas, la convivencia y el liderazgo construyen una cultura escolar inclusiva.

Se enfatiza la importancia de organizar los espacios, utilizar señalética visual, crear zonas sensoriales y gestionar la diversidad desde una perspectiva institucional. La inclusión se materializa cuando el entorno físico y social está diseñado para todos.

La formación docente y el trabajo interdisciplinario aparecen como condiciones indispensables para sostener la inclusión en el tiempo. Además, se proyecta el futuro de la educación inclusiva a través de la innovación, la tecnología y la equidad.

El libro cierra con una visión esperanzadora: una escuela que no excluye, que se adapta, que aprende y que reconoce que cada estudiante, con o sin TEA, tiene derecho a aprender, participar y ser valorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, J., & Segovia, Y. (2024). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de Educación Deportiva en centros de educación especial: De la teoría a la práctica (Learning to teach through the Sport Education model in special schools: From theory to practice). *Retos*, 59, 138–145. <https://doi.org/10.47197/retos.v59.106909>
- Aguado Iribarren, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1–11. <https://doi.org/10.35362/rie5361710>
- Ancaya Martínez, M. D. C. E., Távara-Sabalú, C. D. J., & Yarin Achachagua, A. J. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: Una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-886>
- Avila Soliz, L. G., Torres Palma, E. D. C., & Castillo Zepeda, A. (2025). Estrategias efectivas para la inclusión de alumnos con autismo en la nueva escuela. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(4), 379–384. <https://doi.org/10.70625/rlce/353>
- Avilés Soler, B., Luque de la Rosa, A., & Hernández Garre, C. M. (2015). Estrategias metodológicas y organizativas para la mejora de la escuela inclusiva. *Etic@net. Revista Científica*

Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 15(1), 89–108.
<https://doi.org/10.30827/eticanet.v15i1.11969>

Badia Martín, M. del M., & Daura Luján, G. (2018). Evaluación e intervención educativa en el aula con alumnado disruptivo dentro del marco de una escuela inclusiva. *Revista Educación*, 127–148. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.24178>

Balseca Molina, F. Y., Cajamarca Reino, L. M., Palacios Piedra, V. A., Chiluisa Mármol, P. C., & Calero Terán, E. M. (2025). Educación, autismo e inclusión: Percepciones, desafíos y oportunidades para una escuela verdaderamente integradora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 3575–3600. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17971

Blanco Varela, D. C. (2024). Integración familiar en la educación inicial: Fortaleciendo la inclusión escolar. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 1–9. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v2i.38>

Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167–184.
<https://doi.org/10.1177/001440290407000203>

Calvo, M. I., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una

- escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99–113. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Cansaya Valer, Y., & Franco Sánchez, M. K. (2023). Participación de la familia en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 186–199. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.506>
- Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: Tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359–375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Díaz Llanos, S. N., Márquez Román, E. Y., Quimis Varela, I. M., & Santos Lino, C. N. (2025). Los pictogramas en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 a 5 años. *Revista Académica EPMHNEIA – Interdisciplinar*, 1(1), 67–78. <https://doi.org/10.70557/2025.raepmh.1.1.67-78>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices. *Journal of Family*

- Psychology*, 21(3), 370–378. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.3.370>
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Epstein, J. L. (2011). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81–96. <https://doi.org/10.1177/003172171109200326>
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85–105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Espinoza Bravo, M. G., Castillo Villegas, K. G., & León Sinche, J. C. (2024). Diseño de clases y actividades que promuevan la interacción social y el aprendizaje colaborativo de niños con autismo. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.13159241>
- Forero Rodríguez, F. (2003). Cambio de la formación del docente universitario. *Pedagogía y Saberes*, 18. <https://doi.org/10.17227/01212494.18pys83.91>
- García-Bermejo, T., & Fuentes, J. L. (2023). La orientación escolar con familias en riesgo psicosocial: Análisis de la alianza educativa con acogimientos en familia extensa. *Revista*

Complutense de Educación, 34(2), 461–470.
<https://doi.org/10.5209/rced.83671>

Garbacz, S. A., McDowall, P. S., Schaughency, E. A., Sheridan, S. M., & Welch, G. W. (2015). A multidimensional examination of parent involvement and school outcomes. *School Psychology Review*, 44(4), 395–415.
<https://doi.org/10.17105/spr-15-0098.1>

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
<https://doi.org/10.1037/a0015362>

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>

Hurtado Chiqui, Y. M., Mendoza Ureta, R. S., & Viejó Vintimilla, A. B. (1970). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2).
<https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>

Ignacio Delgado, S. K. (2025). Entre la inclusión y la agresión: Una revisión sistémica sobre violencia escolar en estudiantes con autismo. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de*
223

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1183>

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1).
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis on the effects of parental involvement on students' academic outcomes. *Urban Education*, 47(4), 706–742.
<https://doi.org/10.1177/0042085912445643>

Kyzar, K. B., Turnbull, A. P., Summers, J. A., & Gómez, V. A. (2012). The relationship of family support to family outcomes. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(3), 162–172. <https://doi.org/10.1177/1044207311423104>

Lamprea Altuve, D. A. (2024). La intervención psicopedagógica en la Fundación UAQUE: Estudio de casos en alumnas con trastorno del espectro autista. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 39. <https://doi.org/10.21555/rpp.3194>

Lawson, M. A., & Alameda-Lawson, T. (2012). A family-school-community partnership framework. *School Social Work Journal*, 36(2), 1–21.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.678965>

Lecaros-Márquez, K. P. (2024). Incidencia del acoso escolar en los niños y adolescentes con trastorno del espectro autista.

León Cruz, I. (2020). Modificación de la rigidez mental y de conductas disruptivas asociadas en un niño diagnosticado con TEA. *Know and Share Psychology*, 1(3).
<https://doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3689>

Lorence, B., Nieto, M., & Sánchez, J. (2024). Barreras en la cooperación entre familias y escuelas: Una revisión sistemática. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 125–148.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28356>

Machancoses, M., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2021). La participación de las familias en el contexto escolar: Un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 21(1).
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2285>

Marsimian, N. (2023). Procesos de evaluación en musicoterapia: Aplicación práctica en un caso de un niño con autismo. *ECOS. Revista Científica de Musicoterapia y Disciplinas Afines*, 8, e033. <https://doi.org/10.24215/27186199e033>

McWayne, C., Melzi, G., Schick, A. R., Kennedy, J. L., & Mundt, K. (2013). Family engagement and school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 875–887.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.002>

- Minke, K. M., & Anderson, K. J. (2005). Family-school collaboration and positive behavior support. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(1), 19–40. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1501_2
- Mora-Rosales, J. C., Díaz-Alulema, V. M., Echeverría-Almeida, J. P., & Cerda-Andí, M. L. (2025). Funciones ejecutivas y trastorno del espectro autista en la infancia: Revisión sistemática. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 1(1), 174–190. <https://doi.org/10.53877/6ewjhw60>
- Muñoz Rodríguez, É. P. (2022). Interacción de categorías sociales en la relación familias-escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), 337–370. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.519>
- Navarro, J. A., & Navarro-Montaña, M. J. (2024). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *Alteridad*, 18(2), 248–263. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>
- Ojeda González, A. I. (2016). *Los colegios de educación especial como centros de recursos para la escuela inclusiva: Análisis de su situación en el contexto español y propuesta de un perfil para la Comunidad de Castilla y León* [Tesis doctoral, Universidad de Burgos]. <https://doi.org/10.36443/10259/4348>
- Organización Psicoeducativa TAEHO, & Martínez, M. (2018). Rol del profesional de apoyo a la escuela inclusiva: Acciones

- desde una visión sistémica. *Educación*, 24(2), 169–186.
<https://doi.org/10.33539/educacion.2018.v24n2.1330>
- Ortiz González, M. D. C. (2023). Hacia una educación inclusiva. La Educación Especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11–24. <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>
- Páez Martínez, R. M. (2015). Familia y escuela: Una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 159–180. <https://doi.org/10.35362/rie670228>
- Pegalajar Palomino, M. D. C., & Colmenero Ruiz, M. D. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84–97.
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Quesada López, M. I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 110–117.
<https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Runswick-Cole, K., & Hodge, N. (2009). Needs or rights? A challenge to the discourse of special education. *British*

- Journal of Special Education*, 36(4), 198–203.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00435.x>
- Sheridan, S. M., Clarke, B. L., Knoche, L. L., & Edwards, C. P. (2006). The effects of conjoint behavioral consultation. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 287–314.
<https://doi.org/10.1037/h0084125>
- Simón, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: Una alianza necesaria para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 17–22.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100002>
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25–42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Smith, J., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of family-school partnership interventions. *School Psychology Review*, 48(3), 316–333. <https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0123.V48-3>
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., & Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality*. Pearson Education. <https://doi.org/10.4324/9780203839027>
- Universidad de la Amazonía, González Rojas, Y., & Triana Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

- Educación y Educadores*, 21(2), 200–218.
<https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Universidad Politécnica Salesiana, González-Rivera, P. L., & Ormaza-Ormaza, H. I. (2024). A propósito de la relación familia-escuela. En *Educación inicial: Metodología y ambientes de aprendizaje* (pp. 85–107). UPS.
<https://doi.org/10.17163/abyaups.72.538>
- Valdés, R., & Pérez, N. (2023). Liderar una escuela inclusiva en Chile: La importancia de los líderes medios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 21–36.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200021>
- Vásquez, D. (2024). Inclusión y trabajo colaborativo en educación inicial. *Revista Realidad Educativa*, 4(2), 40–62.
<https://doi.org/10.38123/rre.v4i2.406>
- Vidal-Moscoso, D., & Manriquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 95–118.
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>
- Vigo-Arrazola, B., Dieste, B., Blasco-Serrano, A. C., & Lasheras-Lalana, P. (2023). Oportunidades de inclusión en escuelas con alta diversidad cultural. *Revista Española de Sociología*, 32(2), a167. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.167>

CONCLUSIONES GENERALES

El desarrollo de este libro ha permitido comprender que la inclusión de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) no es un acto aislado ni una tarea exclusiva del docente de aula, sino un proceso integral que involucra a toda la comunidad educativa. A lo largo de los capítulos se ha evidenciado que la verdadera inclusión se construye cuando la escuela reconoce la diversidad como un valor y no como una dificultad, y cuando adopta prácticas pedagógicas, organizativas y relacionales que responden a las necesidades reales de cada estudiante.

Se concluye que la comprensión del TEA desde una perspectiva educativa y humanista es el primer paso para eliminar barreras que históricamente han limitado el acceso, la participación y el aprendizaje de estos estudiantes. Reconocer que cada niño dentro del espectro es único permite diseñar apoyos personalizados, expectativas realistas y entornos que favorezcan el desarrollo de sus capacidades, en lugar de centrarse únicamente en sus dificultades.

Asimismo, el libro ha demostrado que las rutinas estructuradas, los apoyos visuales, las actividades adaptadas y los sistemas de comunicación aumentativa constituyen herramientas pedagógicas fundamentales para promover la autonomía, la seguridad emocional y la participación activa de los estudiantes con TEA. Estas estrategias no solo benefician a quienes presentan esta condición, sino que

enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el grupo, contribuyendo a un aula más organizada, comprensible y equitativa.

Otro hallazgo central es que la evaluación inclusiva y el seguimiento individualizado permiten valorar los avances reales del estudiante, respetando su ritmo, estilo de aprendizaje y forma de comunicarse. Evaluar desde el progreso y no desde la comparación favorece la motivación, la autoestima y la permanencia escolar, y orienta de manera más efectiva la toma de decisiones pedagógicas.

El trabajo conjunto entre la familia y la escuela emerge como un eje determinante para el éxito de la inclusión. La coherencia entre ambos contextos, la comunicación permanente, los acuerdos educativos y el acompañamiento mutuo fortalecen el desarrollo académico, social y emocional del estudiante con TEA, creando una red de apoyo que trasciende el aula.

Finalmente, se concluye que la construcción de una escuela verdaderamente inclusiva requiere liderazgo, formación docente, organización institucional, innovación y una cultura basada en el respeto y la equidad. La inclusión no es una meta que se alcanza de una vez, sino un proceso continuo de reflexión y mejora que compromete a toda la comunidad educativa.

En síntesis, Puentes de Colores evidencia que cuando la educación se fundamenta en la empatía, la justicia y la diversidad, se crean

verdaderos puentes que permiten a todos los estudiantes con o sin TEA aprender, participar y desarrollarse plenamente dentro de una escuela que los reconoce, los valora y los incluye.



EDITORIAL

edulearn

Academy SAS

ISBN: 978-9942-7494-2-0



9 789942 749420

