

**EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN LAS METODOLOGÍAS INCLUSIVAS EN
ESTUDIANTES CON AUTISMO
PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT IN INCLUSIVE METHODOLOGIES FOR
STUDENTS WITH AUTISM**

**Autores: ¹Ana Lorena Mendoza Iturralde, ²Rosa Alicia Mora Pinargote, ³Kevin David Wong
Suárez y ⁴Milton Alfonso Criollo Turusina.**

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-9319-1078>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-2607-0044>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-6525-9347>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

¹E-mail de contacto: amendozai4@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: rmorap3@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: kwongs@unemi.edu.ec

⁴E-mail de contacto: mcriollot2@unemi.edu.ec

Afiliación: ¹*²*³*⁴*Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 8 de Julio del 2025

Artículo revisado: 23 de Julio del 2025

Artículo aprobado: 30 de Julio del 2025

¹Tecnóloga en Contabilidad y Auditoría del Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, (Ecuador). Estudiante de Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Contadora Pública autorizada de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, (Ecuador). Estudiante de Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

³Tecnólogo en Planificación y Gestión de Tránsito del Instituto Superior Universitario Compu Sur, (Ecuador) con 11 años de experiencia laboral. Certificado como Formador de Formadores en la Compañía Ltda. Liderazgo y Capacitación DAVSOC, (Ecuador). Estudiante de Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

⁴Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización en Arte, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Docencia Universitaria graduado en la Universidad César Vallejo, (Perú). Doctorante en Educación en la Universidad César Vallejo, (Perú).

Resumen

El objetivo del estudio fue determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en las metodologías inclusivas a estudiantes con autismo de 1er grado EGB en una institución educativa de la provincia de Los Ríos, en el año 2025. El estudio se fundamentó en una metodología básica, de alcance descriptivo con enfoque cuantitativo y diseño no experimental, para la recolección de datos se realizó un muestreo no probabilístico por juicio, se empleó como técnica la observación directa y como instrumento una lista de cotejo aplicada a una muestra de 6 estudiantes con autismo, diseñada en base a las dimensiones de la variable independiente: pedagogía, didáctica e intervención; y, variable dependiente: cultura inclusiva, políticas inclusivas, desarrollo de prácticas inclusivas. En el análisis de los resultados se observa que apenas el 5.56% de los estudiantes con autismo registran el nivel alto en referencia al recibimiento de un

acompañamiento pedagógico individual durante las actividades escolares, la mayoría de estudiantes se ubican en un registro medio del 51% y en un nivel bajo, el 43.05%. En virtud de aquello, se ha encontrado que existe una influencia del acompañamiento pedagógico sobre las metodologías inclusivas, pocos estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA), reciben apoyo pedagógico adecuado en aspectos claves que contribuyen al fortalecimiento de la inclusión dentro del aula, a la vez, estas inciden en una cultura centrada en construir un entorno equitativo y participativo.

Palabras clave: Pedagogía, Didáctica, Acompañamiento, Metodologías, Inclusiva, Políticas.

Abstract

The objective of the study was to determine the influence of pedagogical accompaniment in inclusive methodologies for students with autism in 1st grade EGB in an educational

institution in the province of Los Ríos, in the year 2025. The study was based on a basic methodology, descriptive in scope with a quantitative approach and non-experimental design, for data collection a non-probabilistic sampling by judgment was carried out, direct observation was used as a technique and a checklist applied to a sample of 6 students with autism as an instrument, designed based on the dimensions of the independent variable: pedagogy, didactics and intervention; and, dependent variable: inclusive culture, inclusive policies, development of inclusive practices. The analysis of the results shows that only 5.56% of students with autism register a high level of individualized pedagogical support during school activities. The majority of students are in the middle range, at 51%, and in the low range, at 43.05%. Based on this, it has been found that pedagogical support influences inclusive methodologies. Few students with autism spectrum disorder (ASD) receive adequate pedagogical support in key aspects that contribute to strengthening inclusion in the classroom. At the same time, these methods influence a culture focused on building an equitable and participatory environment.

Keywords: Pedagogy, Didactics, Support, Methodologies, Inclusive, Policies.

Sumário

O objetivo do estudo foi determinar a influência do acompanhamento pedagógico em metodologias inclusivas para alunos com autismo do 1º ano do Ensino Fundamental I (EGB) em uma instituição educacional da província de Los Ríos, no ano de 2025. O estudo baseou-se em uma metodologia básica, de escopo descritivo, com abordagem quantitativa e delineamento não experimental. Para a coleta de dados, foi realizada uma amostragem não probabilística por julgamento, utilizando-se a observação direta como técnica e um checklist aplicado a uma amostra de 6 alunos com autismo como instrumento, elaborado com base nas dimensões da variável independente: pedagogia, didática e intervenção; e, variável dependente: cultura inclusiva, políticas inclusivas, desenvolvimento de práticas

inclusivas. A análise dos resultados mostra que apenas 5,56% dos alunos com autismo registram um alto nível de apoio pedagógico individualizado durante as atividades escolares. A maioria dos alunos se encontra na faixa intermediária, com 51%, e na faixa baixa, com 43,05%. Com base nisso, constatou-se que o apoio pedagógico influencia as metodologias inclusivas. Poucos alunos com transtorno do espectro autista (TEA) recebem apoio pedagógico adequado em aspectos-chave que contribuem para o fortalecimento da inclusão em sala de aula. Ao mesmo tempo, esses métodos influenciam uma cultura focada na construção de um ambiente equitativo e participativo.

Palavras-chave: Pedagogia, Didática, Apoio, Metodologias, Inclusão, Políticas.

Introducción

La aplicación de metodologías inclusivas en la práctica docente continúa representando un problema significativo para los estudiantes con trastorno del espectro autista o TEA. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), a nivel mundial, muchos educadores no cuentan con una preparación necesaria en el ámbito inclusivo. De los 168 países analizados, solo el 61% ofrece capacitación en esta área, lo que conduce a que algunos maestros no se sientan preparados para trabajar con grupos vulnerables. La situación es aún más crítica en países como África, donde únicamente el 8% del profesorado ha recibido formación en educación inclusiva, debido a la escasez de recursos, reflejando serias limitaciones para ofrecer un acompañamiento pedagógico adecuado. Por otra parte, la investigación de Lozano et al. (2021) realizada en escuelas de Italia, evidenció que el 33,5% de los educadores tenía una formación especializada en apoyo educativo, mientras que el 66,5% restante carecía de ella. Esta diferencia formativa impacta directamente en la metodología

pedagógica, ya que los docentes sin capacitación específica no poseen los conocimientos necesarios para aplicar métodos adaptados y colaborativos que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

En España, según Arnaiz et al. (2022), los equipos directivos identifican diversas barreras para la inclusión efectiva del estudiantado con apoyos individualizados. Entre ellas la falta de implicación del profesorado 3%, la escasez de recursos materiales 6,6% y la ausencia de personal de apoyo 6,6% siendo esta última problemática especialmente en centros públicos de educación. Estas limitaciones dificultan la escolarización plena en aulas ordinarias, generando desafíos importantes para garantizar una educación inclusiva de calidad. Del mismo modo, la falta de metodologías inclusivas también ha generado un gran impacto en varios países de América Latina, como México, donde, según un estudio cualitativo realizado por el Instituto del Sector de Encuestas de Opinión Pública (IPSOS, 2024), a 23.754 personas adultas, el 28% indica que existen instituciones educativas en las cuales no se acepta la diversidad estudiantil ni las diferencias de aprendizaje de los estudiantes, lo que denota una cultura inclusiva deficiente y la falta de metodologías que integren a todo el estudiantado de manera efectiva.

A su vez, mediante cifras dadas por el Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS) de Chile en su estudio ENDISC III (2022), menciona que 587.709 niños de entre 4 y 17 años presentan alguna discapacidad, sea esta leve, moderada o severa. De dicha cantidad, el 96.75% asiste a establecimientos educativos; sin embargo, el 13% de esta población indica que el sistema educativo en el que se encuentran representa una barrera para su aprendizaje. En otro contexto, mediante un estudio realizado por

Vera y Yarcé (2022), en un colegio de la ciudad de Pasto, Colombia, los directivos mencionan tener un programa de educación inclusiva vigente e indican conocer las leyes que promueven dicha educación, pero en contraste los docentes (80%) indican conocer muy poco sobre estas leyes y los padres de familia (68.75%) señalan un conocimiento escaso sobre este proyecto de inclusión, lo cual revela que dicho programa no se ejecuta de manera efectiva, provocando una exclusión educativa. Particularmente, en Ecuador, desde el periodo 2009-2010 al 2020-2021 del régimen Costa-Galápagos, ha habido un incremento porcentual del 14,44% de estudiantes que registran matrícula con algún tipo de Necesidades Educativas Especiales (NEE), mientras que en el régimen Sierra-Amazonía, es de 18,03 puntos porcentuales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021).

Además, los docentes ecuatorianos cuentan con poca o ninguna capacitación para la aplicación de estrategias metodológicas inclusivas; solo el 43% de docentes las usan, utilizando un 80% de recursos sobre los elementos del currículo, un 13% de metodología y un 7% de contenidos. El porcentaje que representa la metodología inclusiva es una cifra preocupante, ya que, adicionalmente a no usarlas, tampoco se hacen las adaptaciones curriculares. Adicionalmente, los padres también juegan un papel muy importante en el acompañamiento pedagógico; sin embargo, el 40% de docentes afirman que la falta de colaboración por parte de los padres se suma a la deficiencia del aprendizaje significativo del estudiante con autismo (Torres et al., 2021). Es evidente que los docentes no brindan el acompañamiento pedagógico adecuado para los niños con autismo. No se observa ningún avance significativo ni metodologías educativas inclusivas, lo que es muy lamentable, ya que, a pesar de que dentro

de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Constitución de la República del Ecuador (CRE) se garantiza una educación inclusiva y de calidad, esta no se cumple. Al momento, la unidad educativa brinda integración educativa en lugar de una inclusión educativa, al no realizar una planificación inclusiva.

De igual manera, los padres desempeñan el papel de maestro sombra sin que exista una orientación por parte del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), para trabajar en trilogía y ganar un avance significativo en el docente con el correcto acompañamiento pedagógico. La afectación de este niño en la educación es similar a la de muchos ecuatorianos con autismo, a tal punto que en ocasiones ni siquiera los reciben en las unidades educativas. San Martín et al. (2021) consideran que el acompañamiento pedagógico es una herramienta clave para mejorar de manera efectiva la práctica docente, permitiendo responder oportunamente a las diferentes necesidades pedagógicas que se presentan dentro del contexto escolar. Por otro lado, Taveras (2023) define al mismo como un sistema dinámico y flexible que cumple una función formativa, la cual se lleva a cabo de forma planificada y continua. Su principal objetivo es la actualización y el fortalecimiento de los conocimientos adquiridos, permitiendo al docente adaptar sus metodologías de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes.

A su vez, Mondalgo (2023), menciona que el acompañamiento pedagógico se enfoca en guiar el aprendizaje hacia una metodología flexible que permita al educador solventar los vacíos académicos existentes en los alumnos. También resalta su importancia en la interacción social y la comunicación efectiva entre el docente y los

estudiantes, fomentando así la curiosidad, el razonamiento crítico y la participación activa en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, Barrientos et al. (2022) expresa que el acompañamiento pedagógico “Busca ofrecer asesoría, respetando los saberes previos que tiene el maestro, mediante una planificación contextualizada a la realidad, continua e interactiva, con el fin de orientar en la mejora de su enseñanza y garantizar aprendizajes de calidad” (p. 8). En este sentido, se estructura desde las dimensiones: pedagógica, didáctica y de intervención. Según lo señalado por Abreu et al. (2020), definen a la pedagogía como una ciencia que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo al docente desarrollar habilidades profesionales que generen un impacto positivo en su práctica pedagógica.

En otro punto, la didáctica es una disciplina pedagógica de naturaleza práctica y flexible que destaca el rol de docente como mediador y creador de experiencias educativas, adaptando su enseñanza al contexto donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cedeño y Cevallos, 2022). En este sentido, la intervención conlleva un proceso mediante el cual se acompaña al individuo a lo largo de su desarrollo, con el objetivo de lograr el máximo crecimiento de sus habilidades. Desde una perspectiva madurativa, se reconoce como un proceso de desarrollo personal que orienta al sujeto a convertirse en un ser cada vez más complejo (Rojas et al., 2020). Para la variable acompañamiento pedagógico se ha tomado la teoría Reflexión en la práctica docente de Shon (1987), tal como se cita en el artículo de Díaz y Nuñez (2021), donde señala que el pensamiento reflexivo sumado a la práctica docente logra cambios significativos en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, ya que permite al docente hacer una introspección de su desempeño pedagógico.

Es así como esta teoría se relaciona con la variable independiente, ya que busca un compromiso individual en los aspectos que debe mejorar el docente en su acompañamiento, planificación y análisis de si está siendo inclusivo o aplicando las metodologías necesarias. Es así que, para que esta teoría cumpla su objetivo, debe aplicarse una reflexión verdadera en el ámbito pedagógico (Freire, 1970). De acuerdo con Romero y Álava (2021), afirman que son estrategias pedagógicas que tienen como finalidad la incorporación de todo el estudiantado en el entorno educativo, especialmente en los grupos en riesgo de exclusión: diversidad cultural, sexual o de género, con discapacidad o con necesidades educativas especiales. Por su parte, Ceballos y Ayón (2023) mencionan que son herramientas que ayudan a la comprensión de los contenidos, a través de juegos lúdicos, dinámicas divertidas, exploratorias y participativas que despiertan en el estudiante la atención, el interés y la motivación, permitiéndole aprender a través de gráficos animados, aprendizaje cooperativo, diagramas, obras de teatro, puzzles, material audiovisual, entre otros.

Asimismo, para Orozco y Moriña (2020), considera que son enfoques y prácticas pedagógicas que tienen como objetivo asegurar la participación y el éxito académico de todos los estudiantados, integrando a los que tienen necesidades educativas especiales o están en condición de vulnerabilidad. Estas estrategias se basan en el principio de la educación inclusiva, que destaca y valora la diversidad, promoviendo la equidad y la igualdad de oportunidades en el entorno educativo. Según Chiner (2011) citado por Quesada (2021), sostiene que; “Se entiende por estrategias o prácticas educativas inclusivas aquel tipo de estructuras, tareas y/o actividades que ofrecen oportunidades reales de aprender a todo el

alumnado” (p. 113). En este marco, las metodologías inclusivas se pueden entender a partir de tres dimensiones: la cultura inclusiva, la elaboración de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas. En otro punto, la cultura inclusiva se centra en construir un entorno seguro, acogedor, participativo y equitativo, una base esencial para que todos los estudiantes aprendan y de esa manera alcancen su máximo potencial. Su finalidad es establecer un marco de valores que sea compartido por todo el entorno educativo (Sosa y Villafuerte, 2022).

De igual manera, la elaboración de políticas inclusivas es un proceso gradual de aceptación donde se tiene en consideración características particulares y se establecen normas con igualdad de oportunidades (Bárcenas, 2021). En consecuencia, el desarrollo de prácticas inclusivas hace mención de las múltiples estrategias que puede aplicar el docente para los diversos grupos de estudiantes, ya sea por medio de la metodología, evaluación y participación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011). A partir de ello, como lo menciona la teoría del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), de Rose y Meyer (2006), la misma que presenta una propuesta innovadora en el contexto educativo con tres principios básicos a considerar: 1) Múltiples formas de enseñar; 2) Los educandos tienen diversas formas de actuar y expresar; 3) Varias formas de motivar a los educandos. Basados en estos principios, esta teoría se vincula directamente con las metodologías inclusivas, ya que el aprendizaje debe ser accesible para todos los alumnos, reconociendo las diversas formas de aprender, enseñar y motivar. Una buena educación es posible si llega a todos sin discriminar, con calidad y equidad. Para lograr una verdadera educación inclusiva, es importante que participen los padres de familia,

docentes y toda una comunidad educativa empoderada de vencer la exclusión y aplicar estrategias y metodologías de inclusión (Quesada, 2021).

A nivel social, este trabajo investigativo genera un gran impacto social al promover una educación inclusiva de calidad por medio de la aplicación de metodologías diseñadas para solventar las necesidades educativas del estudiantado que presente dificultades en el proceso de aprendizaje. Según la UNESCO (2020), la educación debe hacer énfasis en la inclusión e integración social, proporcionando los recursos necesarios para brindar una educación de calidad. Sin embargo, dentro de aulas de clases regulares, se evidencia una poca aplicación de metodologías inclusivas, lo que crea barreras en el niño que lo aíslan y restringen de sus compañeros, desencadenando una poca participación en las actividades escolares e incrementando la exclusión social desde muy temprana edad. Por ello, es importante garantizar entornos de aprendizaje que promuevan el respeto, la igualdad, el compañerismo y la aceptación. Desde el punto de vista pedagógico, la presente investigación permite comprender cómo la aplicación efectiva de metodologías inclusivas puede fortalecer las diferentes estrategias pedagógicas aplicadas en estudiantes con trastorno de espectro autista (TEA).

De acuerdo a Booth y Ainscow (2000) el enfoque inclusivo incentiva a los docentes a proponer prácticas metodológicas orientadas en las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo un ambiente de aprendizaje óptimo y garantizando la igualdad de oportunidades. Tomando en consideración este concepto, la educación actual debe adaptarse a la diversidad educativa que se hace presente dentro del aula, diseñando metodologías

inclusivas e innovadoras que contribuyan a generar un aprendizaje significativo y duradero para el educando. En términos prácticos, representa importancia en el campo de aplicación para mejorar el acompañamiento pedagógico en los estudiantes con autismo de educación básica. Los docentes presentan muchas limitaciones al momento de aplicar metodologías inclusivas en el entorno escolar; por ende, resulta importante fomentar una cultura inclusiva para construir un modelo educativo justo, de calidad y equitativo, ya que es un derecho de los estudiantes recibir educación y contar con las mismas oportunidades desde sus inicios, brindándoles lo que mejor se adapte a sus necesidades (López, 2021).

De igual forma, es pertinente reconocer y tomar conciencia en las autoridades educativas y docentes sobre esta necesidad pedagógica inclusiva en la actualidad. La falta de acompañamiento pedagógico en los estudiantes con autismo es el reflejo de la falta de formación docente en la aplicación de metodologías inclusivas en el sistema educativo. Las metodologías inclusivas en la educación tienen como objetivo introducir a los estudiantes en la enseñanza regular, donde tanto los docentes como los estudiantes puedan adaptarse a la diversidad y transformarla en una oportunidad de aprendizaje, y no la vean como un problema. Para alcanzarlo, es primordial suprimir todos los impedimentos que dificulten la relación entre aprendizaje y participación del estudiante (Torres et al., 2023). En base a lo expuesto, se establece la premisa investigativa: ¿Cuál es la influencia del acompañamiento pedagógico en las metodologías inclusivas en estudiantes con autismo, los Ríos, 2025? En virtud de aquello, los objetivos del estudio fueron: Determinar la influencia del acompañamiento pedagógico en las metodologías inclusivas en estudiantes con

autismo, Los Ríos, 2025; Identificar el influjo de las prácticas pedagógicas aplicadas en el aula de clases, las cuales provocan una escasa cultura inclusiva dentro de la unidad de análisis; Puntualizar el efecto de estrategias didácticas que contribuyen en la elaboración de políticas inclusivas dentro de la unidad de análisis; y Estimar la influencia de la intervención pedagógica sobre el desarrollo de prácticas inclusivas dentro de la unidad de análisis.

Materiales y Métodos

El presente estudio se fundamentó en una investigación básica, con un alcance investigativo de carácter descriptivo, al mismo tiempo contó con un enfoque cuantitativo y un diseño de estudio no experimental. Asimismo, la muestra seleccionada para el presente trabajo investigativo estuvo conformada por 6 estudiantes de primer año de educación básica, la misma que fue determinada mediante un muestreo no probabilístico por juicio. Para la recolección de datos se utilizó como técnica la observación directa y como instrumento una lista de cotejo, la cual se diseñó para documentar de manera organizada las conductas y características observadas en los estudiantes durante el desarrollo de actividades en el aula.

Resultados y Discusión

Con base en la tabla 1, se puede observar que el 5.56% de los estudiantes con autismo poseen un nivel alto en referencia a proporcionar acompañamiento pedagógico individual durante las actividades escolares, adaptación de estrategias de enseñanza, desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, realización de adaptaciones pedagógicas, utilización de recursos visuales, aceptación y respeto entre compañeros y docentes, ambiente emocional positivo, herramientas inclusivas en el aula y apoyo para el uso de las mismas,

valores inclusivos y participación de la comunidad educativa.

Tabla 1. *El influjo de las prácticas pedagógicas aplicadas en el aula sobre la escasa cultura inclusiva*

Dimensión	ítem	N.	Alto	N.	Medio	N.	Bajo
			Siempre		A Veces		Nunca
Pedagógica	1	0	0,00%	3	50,00 %	3	50,00 %
	2	0	0,00%	3	50,00 %	3	50,00 %
	3	0	0,00%	4	66,70 %	2	33,30 %
	4	0	0,00%	3	50,00 %	3	50,00 %
	5	0	0,00%	3	50,00 %	3	50,00 %
	6	0	0,00%	4	66,70 %	2	33,30 %
Cultura Inclusiva	19	2	33,33 %	2	33,33 %	2	33,33 %
	20	2	33,33 %	2	33,33 %	2	33,33 %
	21	0	0,00%	3	50,00 %	3	50,00 %
	22	0	0,00%	3	50,00 %	3	50,00 %
	23	0	0,00%	4	66,70 %	2	33,30 %
	24	0	0,00%	3	50,00 %	3	50,00 %
Total		0,33	5,56%	3,08	51%	2,58	43,05 %

Fuente: elaboración propia

Asimismo, el 51% se sitúa en un nivel medio y el 43.05% se establece en un nivel bajo. En consecuencia, se demuestra que la mayoría de estudiantes con trastorno del espectro autista requieren refuerzos en los puntos tratados anteriormente, en tanto existe una influencia relevante sobre la pedagogía y cultura inclusiva únicamente en el 5.56% de las muestras evaluadas. Estos hallazgos se pueden corroborar con el estudio realizado en escuelas italianas por Lozano et al. (2021), donde pone en evidencia que el 65% de los docentes carece de formación especializada en apoyo estudiantil. Esta falta de formación impacta de manera relevante al proceso de enseñanza, ya que limita la capacidad de los profesores al momento de diseñar y aplicar estrategias pedagógicas adaptativas y participativas que

beneficien el desarrollo académico en los niños con autismo.

A la vez, mediante un estudio cualitativo realizado por el Instituto del Sector de Encuestas de Opinión Pública (IPSOS, 2024), se observó que de 23.754 personas adultas encuestadas en México, el 28% indica que existen instituciones educativas que no acogen de manera adecuada la diversidad estudiantil, lo que evidencia una cultura inclusiva insuficiente y una notoria falta de metodologías inclusivas que permitan incorporar al alumno con capacidades educativas especiales de manera eficiente en el proceso educativo. Para concluir, Booth y Ainscow (2000), indican que la correcta aplicación de enfoques inclusivos motiva al docente a reevaluar las tácticas pedagógicas empleadas en el aula para satisfacer de manera eficiente las necesidades individuales de los alumnos. Esto promueve la generación de ambientes de aprendizaje más inclusivos y justos, reforzando de esta manera la igualdad de oportunidades.

A la luz de la tabla 2, se puede constatar que el 4.18% de los estudiantes se ubican en un nivel alto respecto a los aspectos evaluados: la aplicación de estrategias didácticas inclusivas, la pedagogía flexible, el diseño de experiencia significativas, la participación activa, las adaptaciones curriculares en contenido y evaluación, las diversas maneras de enseñar del docente, la integración y el cumplimiento de normas que promueven la inclusión. En este sentido, el 73.59% se encuentra en un nivel medio y el 22.23% en nivel bajo, lo que indica que la mayoría de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) requieren un refuerzo pedagógico considerable. En otro punto, se evidencia que existe un efecto en las estrategias didácticas en la elaboración de políticas

inclusivas únicamente un 4.18% en los sujetos investigados.

Tabla 2. *El influjo de las prácticas pedagógicas aplicadas en el aula sobre la escasa cultura inclusiva*

Dimensión	ítem	N.	Alto	N.	Medio	N.	Bajo
			Siempre		A Veces		Nunca
Didáctica	7	0	0,00%	5	83,30 %	1	16,7 0%
	8	0	0,00%	5	83,30 %	1	16,7 0%
	9	0	0,00%	3	50,00 %	3	50,0 0%
	10	0	0,00%	3	50,00 %	3	50,0 0%
	11	0	0,00%	5	83,30 %	1	16,7 0%
	12	0	0,00%	5	83,30 %	1	16,7 0%
Elaboración de políticas inclusivas	25	1	16,70%	5	83,30 %	0	0,00 %
	26	0	0,00%	3	50,00 %	3	50,0 0%
	27	1	16,70%	5	83,30 %	0	0,00 %
	28	1	16,70%	5	83,30 %	0	0,00 %
	29	0	0,00%	4	66,70 %	2	33,3 0%
	30	0	0,00%	5	83,30 %	1	16,7 0%
Total		0,25	4.18%	4,41	73.59 %	1,33	22.2 3%

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos se relacionan con lo señalado por Torres et al. (2021), quienes señalan que en Ecuador solo el 43% de los docentes implementa estrategias inclusivas, prestando poca atención a la adecuación de adaptaciones curriculares ajustadas a las necesidades específicas de los estudiantes. Esto coincide con los resultados encontrados, donde el 4.18% de los estudiantados con TEA se encuentran en un nivel alto en la aplicación de estrategias didácticas inclusivas. De la misma manera, Vera y Yarce (2022), en su investigación realizada en Colombia, reportaron que, aunque los directivos cuentan con un programa vigente de educación inclusiva y conocen las leyes que la promueven, el 80% de los docentes tienen un conocimiento limitado sobre estas normativas. Esta situación evidencia

que el programa no se ejecuta de manera efectiva, lo que contribuye a una exclusión educativa. Finalmente, la teoría del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), propuesta por Rose y Meyer (2006), plantea tres principios básicos: múltiples formas de enseñar; reconocimiento de que los educandos tienen diversas maneras de actuar y expresarse; y variadas formas de motivar a los estudiantes. Esta teoría sustenta la necesidad de ofrecer un aprendizaje accesible y diverso, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, especialmente para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Tabla 3. *Influjo de la intervención pedagógica sobre el desarrollo de prácticas inclusivas dentro de la unidad de análisis*

Dimensión	Ítem	N.	Alto	N.	Medio	N.	Bajo
			Siempre		A Veces		Nunca
Intervención pedagógica	13	0	0,00%	4	66,70 %	2	33,30 %
	14	0	0,00%	3	50,00 %	3	50,00 %
	15	0	0,00%	3	50,00 %	3	50,00 %
	16	0	0,00%	3	50,00 %	3	50,00 %
	17	3	50,00%	3	50,00 %	0	0,00 %
	18	0	0,00%	3	50,00 %	3	50,00 %
Desarrollo de prácticas inclusivas	31	0	0,00%	5	83,30 %	1	16,70 %
	32	0	0,00%	3	50,00 %	3	50,00 %
	33	0	0,00%	5	83,30 %	1	16,70 %
	34	0	0,00%	3	50,00 %	3	50,00 %
	35	0	0,00%	4	66,70 %	2	33,30 %
	36	1	16,70%	5	83,30 %	0	0,00 %
Total		33,33	5,56%	3,67	61,10 %	2	33,33 %

Fuente: elaboración propia

En referencia a la tabla 3, se puede visualizar que, apenas el 5.56% de estudiantes poseen un nivel alto en referencia al seguimiento constante del progreso del estudiante con autismo, demandan que las actividades y métodos de enseñanza se ajusten a sus necesidades, carecen

de estímulos en habilidades comunicativas y poca interacción social en actividades grupales, requieren que se consideren diferentes formas de evaluar, se precisa fomentar más actitudes de respeto e inclusión, así como también, acciones pedagógicas que favorezcan la integración del estudiante con autismo. Por otra parte, muy considerable, el 61.11% se sitúa en un nivel medio y el 33.33% en un nivel bajo, por lo que se puede observar que la mayoría de estudiantes con autismo requieren un refuerzo sobre las aristas expresadas, por tanto, que existe una influencia significativa sobre el desarrollo de prácticas inclusivas en únicamente el 5.56% de los sujetos analizados.

Estos descubrimientos los podemos corroborar con lo mencionado según UNESCO (2020), donde indica que a nivel mundial aún existen muchos docentes que no están preparados para impartir clases en un ámbito inclusivo con una buena aplicación de metodologías, generando barreras y aislamiento en el niño con autismo limitando su participación activa en aula y afectando negativamente en su desarrollo. Sin embargo, el Ministerio de Educación del Ecuador (2021), hace referencia que; los docentes pueden aplicar varias estrategias para diversos grupos de estudiantes mediante la participación, evaluación y metodologías, pero como se puede evidenciar en la tabla 3 no todos los docentes ejecutan estas acciones para poder responder a las diferencias individuales dentro del aula y favorecer la inclusión afirmando lo mencionado en el párrafo anterior. Mientras este otro autor, Rojas et al. (2020), manifiesta que una intervención pedagógica debe conllevar un proceso en la que se acompañe al individuo a lo largo de su desarrollo, con el objetivo de su crecimiento personal e integral, el mismo que debe ser reflexivo, constante y adaptado a las necesidades en cada etapa del desarrollo.

Conclusiones

Según los datos, solo el 5,56% de los estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) reciben apoyo pedagógico adecuado en aspectos claves que contribuyen al fortalecimiento de una cultura inclusiva dentro del aula, mientras que la mayoría se sitúa en nivel medio (51%) y bajo (43.05%) lo que pone de manifiesto las importantes deficiencias en la implementación de prácticas inclusivas, las cuales limitan el desarrollo integral de estos estudiantes y atentan contra el principio de igualdad de oportunidades. De acuerdo con los hallazgos obtenidos en la unidad de análisis, se concluye que las estrategias didácticas inclusivas tienen un efecto limitado en la elaboración de políticas inclusivas, ya que solo el 4.18 % de los estudiantes con autismo alcanza un nivel alto en los aspectos evaluados, mientras que el 73.59% se ubica en nivel medio y el 22,23% en nivel bajo. Lo que evidencia la necesidad de fortalecer las prácticas inclusivas en el aula y su relación con las políticas escolares que garanticen una verdadera inclusión educativa. A partir de los resultados, se evidencia que la intervención pedagógica influye significativamente en las prácticas inclusivas, encontrándose en el nivel alto, donde apenas el 5.56% del estudiantado con autismo recibe una intervención pedagógica para su inclusión real en el aula.

La mayoría se ubica en nivel medio con el 61.11% y nivel bajo con 33.33%, enfrentándose a dificultades para comunicarse, participar en grupo y ser comprendidos desde sus propias necesidades. Esto deja en claro que aún queda mucho por hacer para generar espacios educativos más inclusivos y respetuosos a cada estudiante. En virtud de aquello, se ha encontrado que existe una influencia del acompañamiento pedagógico sobre las metodologías inclusivas, específicamente en: la

pedagogía, que determinan los procesos de enseñanza aprendizaje; la didáctica, que destaca el rol de docente como mediador y creador de experiencias educativas; la intervención, lo cual conlleva a acompañar al individuo hasta lograr el máximo de sus habilidades. A la vez, estas inciden en: la cultura inclusiva, centrada en construir un entorno equitativo y participativo; las políticas educativas, donde se promueve la aceptación y se establecen normas con igualdad de oportunidades; el desarrollo de prácticas inclusivas, que destaca múltiples estrategias metodológicas para diversos grupos de estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Arias, J. (2021). *Diseño y Metodología de la Investigación*. Arequipa: Enfoques Consulting Eirl.
- Arnaiz, P., Gallego, L., De Haro, R. y Alcaraz, S. (2022). ¿Qué Modalidad de Escolarización Prefieren los Equipos Directivos para el Alumnado con Apoyos Educativos Generalizados? REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 25-44. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.002>
- Bárceñas, J. (2021). Sobre políticas inclusivas en la Educación Superior: marco conceptual. *Educación y Sociedad*, 2(3), 1-9. <https://doi.org/10.53940/reys.v2i3.62>
- Barrientos, P., Chanamé, R., Rojas, S., & Milquiades, E. (2022). Monitoreo y acompañamiento pedagógico en educación básica. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 6 - 16.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI).
- Ceballos, P. y Ayón, L. (2023). Estrategia metodológica inclusiva para desarrollar la Inteligencia Emocional. *Revista Ciencia y Líderes*, 2(2), 56-69. <https://revistas.unesum.edu.ec/rclideres/index.php/rcl/article/view/32/48>

- Cedeño, E. y Cevallos, G. (2022). Análisis conceptual a la didáctica de la investigación científica. *Delectus*, 6 - 8. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/390/3902822001/index.html>
- Díaz, E. y Nuñez, C. (2021). Implementación del diálogo pedagógico como estrategia metodológica que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(36), 42-54. <https://doi.org/10.29197/cpu.v18i36.424>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía do Oprimido*. WW Norton & Company, 17,107. <https://www.convencaocidade.gw/assets/tematicas/anexos/Pedagogia%20do%20oprimido%20-%20Paulo%20Freire.pdf>
- Granda, V. (2023). Educación Inclusiva en Latinoamérica. *RECIAMUC*, 8(1), 227-235. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(1\).ene.2024.227-235](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.227-235)
- IPSOS.(2024). *Monitor de Educación 2024*. https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2024-09/Education_Monitor_2024_Global_Charts_ESP_PE.pdf
- Lozano, J., Cava, A., Minutoli, G. y Castillo, I. S. (2021). ¿Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas? Un estudio en centros de Messina. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 211-225. <https://doi.org/10.6018/reifop.468941>
- MINEDUC. (2021). *Ministerio de Educación del Ecuador*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/10/PUB_EstadisticaEducativa_Vol2.pdf
- Ministerio De Desarrollo Social Y Familia (SENADIS). (2022). *III Estudio Nacional de la Discapacidad, III ENDISC 2022*. Chile.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Estrategias pedagógicas para atender las necesidades educativas especiales en la educación regular*. Quito: Editorial Ecuador.
- Mondalgo, G. (2023). Acompañamiento Pedagógico y El Aprendizaje Estudiantil: Hacia Un Nuevo Enfoque En La Educación. *Revista Científica Uisrael* 11(3) 35 - 41. <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/1097/1335>
- Orozco, I., & Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020.9.1.004/12028>
- Quesada, M. (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://dx.doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746475>
- Rojas, A., Domínguez, Y., Torres, L. C. y Pérez, M. (2020). El proceso de intervención psicopedagógica en el ámbito educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 45-51. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMC/A/article/view/169/170>
- Romero, D. y Alava, L. (2021). Metodología inclusiva aplicada a estudiantes con discapacidad de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Técnica de Manabí. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(28), 131-140. <https://doi.org/10.46652/rgn.v6i28.807>
- Rose, D. y Meyer, A. (2006). *Un lector práctico sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje*. <https://eric.ed.gov/?id=ED515447>
- San Martín, D., San Marín, R., Pérez, S. y Bórquez, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 1 - 24. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v21n2/1409-4703-aie-21-02-00145.pdf>

Sosa, M. y Villafuerte, C. (2022). Cultura inclusiva: Camino hacia la atención de diversidad en la educación. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1918 – 1931.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.461>

Taveras, J. (2023). *El acompañamiento pedagógico*. Madrid: Narcea S.A.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=EwCzEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=el+acompa%C3%B1amiento+pedagogico+joselin+taveras&ots=EZ5X_CJ-bf&sig=1olET3ftiTArWd4hZVTyeJ04-%20hM#v=onepage&q&f=false

Torres, M., González, K. y Almachi, C. (2023). La Educación Inclusiva en el Aula. *Revista Científica Hallazgos21*, 8(1), 72-81.
<https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v8i1.612>

Torres, M., Pinos, C. y Crespo, E. (2021). Educación inclusiva dentro del espectro

autista. *Revista Científica Hallazgos21*, 6(2), 138-147.

UNESCO. (2020). *Directrices para la elaboración de políticas de recursos educativos abiertos*. París.

UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. París: UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000374817&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attachment_import_353a38c0-b5cc-4f02-aebb-36c97e0bcc40%3F%3D374817spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/p



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Ana Lorena Mendoza Iturralde, Rosa Alicia Mora Pinargote, Kevin David Wong Suárez y Milton Alfonso Criollo Turusina.

