

**PRESUNCIÓN DE COMPETENCIA Y MATERIALES DIDÁCTICOS CLAVES PARA
VISIBILIZAR EL POTENCIAL COGNITIVO EN NIÑOS CON TEA
PRESUMPTION OF COMPETENCE AND KEY DIDACTIC MATERIALS TO MAKE
COGNITIVE POTENTIAL VISIBLE IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM
DISORDER (ASD)**

Autores: ¹Amalia Isabel Avalos Arias, ²Silvia Alexandra Cordero Castillo, ³Milton Alfonso Criollo Turusina.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8164-0919>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-0127-1634>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

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

²E-mail de contacto: scorderoc2@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: meriolot2@unemi.edu.ec

Artículo recibido: 9 de Agosto del 2026.

Artículo revisado: 11 de Agosto del 2026.

Artículo aprobado: 11 de Agosto del 2026

Afiliación: ^{1*2*3*}Facultad de Posgrados, Escuela de Educación, Maestría en Educación Inclusiva con Mención en Intervención Psicoeducativa, Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

¹Licenciada en Ciencias de la Educación especialidad Psicología Educativa y Orientación, graduada de la Universidad Central (Ecuador).
Maestrante de la Maestría en Educación Inclusiva con Mención en Intervención Psicoeducativa de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Licenciada en Ciencias de la Educación especialización Educadores de Párvulos, graduada de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador).
Maestrante de la Maestría en Educación Inclusiva con Mención en intervención Psicoeducativa, Universidad Estatal de Milagro - UNEMI (Ecuador).

³Licenciatura en Ciencias de la Educación, egresado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador), con 8 años de experiencia laboral.
Magister en Docencia, egresado de la Universidad César Vallejo, (Perú); Doctorante en Educación, Universidad César Vallejo, (Perú).

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la presunción de competencia y la visibilización del potencial cognitivo en niños con Trastorno del Espectro Autista, desde la percepción de docentes de instituciones educativas de la ciudad de Guayaquil durante 2026. Se desarrolló un estudio aplicado, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, corte transversal y alcance correlacional asociativo. La población y la muestra estuvieron conformadas por 60 docentes, y se trabajó con la totalidad de los participantes mediante un censo poblacional. Como técnica de recolección de datos se empleó la encuesta y como instrumento un cuestionario estructurado con escala Likert de cinco alternativas, organizado de acuerdo con las dimensiones de las variables investigadas. La validez de contenido fue determinada mediante el juicio de tres expertos y la confiabilidad alcanzó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,92. Los resultados descriptivos mostraron un nivel alto de presunción de competencia, con una media de 3,71, y un nivel alto de visibilización del potencial cognitivo,

con una media de 3,72. Debido a que los datos no presentaron distribución normal, se aplicó el coeficiente Rho de Spearman. El análisis inferencial evidenció una relación positiva alta y estadísticamente significativa entre la presunción de competencia y la visibilización del potencial cognitivo ($\rho = 0,710$; $p < 0,001$). En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula y se concluyó que las expectativas docentes favorables, los apoyos educativos inclusivos y las oportunidades de participación y autonomía se relacionan con mejores condiciones para reconocer el potencial cognitivo de los niños con TEA.

Palabras clave: Presunción de competencia, Potencial cognitivo, Materiales didácticos, Educación inclusiva, Trastorno del espectro autista, Expectativas docentes.

Abstract

The research aimed to determine the relationship between the presumption of competence and the visibility of cognitive potential in children with Autism Spectrum Disorder (ASD), based on the perceptions of

teachers in educational institutions in the city of Guayaquil in 2026. An applied study was conducted using a quantitative approach, a non-experimental cross-sectional design, and an associative correlational scope. The population and sample consisted of 60 teachers; the entire group of participants was included via a population census. Data collection was carried out using a survey, employing a structured questionnaire with a five-point Likert scale organized according to the dimensions of the variables under study. Content validity was established through expert judgment, and reliability achieved a Cronbach's alpha coefficient of 0.92. Descriptive results showed a high level of presumption of competence (mean = 3.71) and a high level the visibility of cognitive potential (mean = 3.72). As the data did not follow a normal distribution, Spearman's rho coefficient was applied. Inferential analysis revealed a strong, statistically significant positive relationship between the presumption of competence and the visibility of cognitive potential ($\rho = 0.710$; $p < 0.001$). Consequently, the null hypothesis was rejected, leading to the conclusion that favorable teacher expectations, inclusive educational supports, and opportunities for participation and autonomy are associated with better conditions for recognizing the cognitive potential of children with ASD.

Keywords: Presumption of competence, Cognitive potential, Didactic materials, Inclusive education, Autism spectrum disorder, Teacher expectations.

Sumário

A pesquisa teve como objetivo determinar a relação entre a presunção de competência e a visibilidade do potencial cognitivo em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com base nas percepções de professores de instituições de ensino na cidade de Guayaquil em 2026. Realizou-se um estudo aplicado com abordagem quantitativa, delineamento transversal não experimental e escopo correlacional associativo. A população e a amostra foram compostas por 60 professores; a totalidade dos participantes foi incluída por

meio de um censo populacional. A coleta de dados foi realizada via levantamento (*survey*), utilizando um questionário estruturado com escala Likert de cinco pontos, organizado conforme as dimensões das variáveis em estudo. A validade de conteúdo foi estabelecida por meio de julgamento de especialistas, e a confiabilidade alcançou um coeficiente alfa de Cronbach de 0,92. Os resultados descritivos indicaram um alto nível de presunção de competência (média = 3,71) e um alto nível de visibilidade do potencial cognitivo (média = 3,72). Como os dados não apresentaram distribuição normal, aplicou-se o coeficiente rho de Spearman. A análise inferencial revelou uma relação positiva forte e estatisticamente significativa entre a presunção de competência e a visibilidade do potencial cognitivo ($\rho = 0,710$; $p < 0,001$). Consequentemente, a hipótese nula foi rejeitada, levando à conclusão de que expectativas docentes favoráveis, suportes educacionais inclusivos e oportunidades de participação e autonomia estão associados a melhores condições para o reconhecimento do potencial cognitivo de crianças com TEA.

Palavras-chave: Presunção de competência, Potencial cognitivo, Materiais didáticos, Educação inclusiva, Transtorno do espectro autista, Expectativas docentes.

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como uno de los principales ejes de transformación de los sistemas educativos contemporáneos, al promover el reconocimiento de la diversidad como una condición inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque supera la concepción tradicional de la inclusión entendida únicamente como el acceso de los estudiantes a las instituciones educativas y plantea la necesidad de garantizar su participación, aprendizaje y desarrollo integral mediante la eliminación de las barreras que limitan estos procesos. Por consiguiente, la calidad de la educación inclusiva depende no solo de las políticas institucionales, sino también de las

prácticas pedagógicas implementadas por el profesorado, de las expectativas que mantiene respecto a las capacidades de sus estudiantes y de la disponibilidad de recursos que favorezcan una participación efectiva en el aula. Pellicano y den Houting, (2022) afirman que una educación basada en el modelo de neurodiversidad debe ir más allá de garantizar el acceso a la escuela y promover también la participación, el bienestar y el reconocimiento de las capacidades de cada estudiante.

Dentro de este escenario, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa una de las condiciones del neurodesarrollo que mayor atención ha recibido durante los últimos años debido al incremento de su prevalencia y a la necesidad de fortalecer respuestas educativas fundamentadas en evidencia científica. Las investigaciones actuales coinciden en que las diferencias presentes en la comunicación social, la flexibilidad cognitiva y el procesamiento de la información no deben interpretarse como indicadores de una limitada capacidad intelectual, sino como manifestaciones de perfiles de aprendizaje diversos que requieren apoyos específicos y estrategias pedagógicas ajustadas a las características individuales de cada estudiante.

Esta perspectiva se encuentra alineada con el paradigma de la neurodiversidad, el cual propone comprender el autismo desde un enfoque basado en las fortalezas y no exclusivamente desde sus dificultades. Cherewick y Matergia, (2024) destacan que las fortalezas de las personas autistas pueden ser evidentes en áreas como la percepción, el razonamiento, la experiencia y el carácter, en particular cuando el entorno provee los apoyos apropiados para su desarrollo. A pesar de estos avances, diversos estudios continúan señalando que una de las principales barreras para el

aprendizaje de los estudiantes con TEA se relaciona con las bajas expectativas mantenidas por algunos profesionales de la educación. Cuando el profesorado interpreta las dificultades comunicativas o conductuales como evidencia de una limitada capacidad cognitiva, disminuye el nivel de exigencia académica, restringe la participación del estudiante y reduce las oportunidades para que este demuestre sus conocimientos mediante diferentes formas de interacción. Como consecuencia, numerosas capacidades permanecen invisibilizadas dentro del contexto escolar, generándose una discrepancia entre el potencial real del estudiante y las oportunidades efectivamente ofrecidas por el entorno educativo. Los docentes poseen ciertas actitudes frente al autismo, las cuales dependen del conocimiento que tengan, la experiencia previa y la formación profesional, según Gómez et al. (2022).

En respuesta a esta problemática, durante los últimos años ha adquirido relevancia el enfoque de presunción de competencia, el cual propone asumir que toda persona posee capacidades susceptibles de desarrollarse cuando dispone de apoyos adecuados, oportunidades de participación y ambientes educativos que reconocen sus fortalezas. Este enfoque se encuentra estrechamente vinculado al Strengths-Based Approach, modelo que orienta la planificación educativa hacia la identificación de intereses, habilidades y potencialidades individuales, sustituyendo los enfoques centrados exclusivamente en el déficit. Las revisiones recientes destacan que las prácticas educativas fundamentadas en las fortalezas favorecen la participación escolar, incrementan el compromiso con el aprendizaje y fortalecen el bienestar de los estudiantes con autismo, especialmente cuando las expectativas docentes son elevadas y se promueve una

cultura inclusiva dentro de la institución educativa. White et al. (2023) señalaron que las escuelas con un enfoque basado en fortalezas promueven relaciones positivas, el conocimiento de las características individuales, la implementación de apoyos en el entorno y una mayor participación.

En este contexto, los materiales didácticos inclusivos adquieren una importancia estratégica al constituirse en mediadores del aprendizaje que facilitan múltiples formas de representación de la información, comunicación y participación. La utilización de apoyos visuales, recursos tecnológicos, materiales manipulativos y estrategias multisensoriales permite reducir barreras para el aprendizaje, favoreciendo procesos relacionados con la atención, la comprensión, las funciones ejecutivas y la resolución de problemas. La evidencia científica muestra que estos recursos alcanzan mayor efectividad cuando forman parte de prácticas pedagógicas sustentadas en un enfoque basado en fortalezas y en el reconocimiento de las capacidades de los estudiantes, en lugar de limitarse a compensar sus dificultades. De acuerdo con AlRawi y AlKahtani (2021), proporcionar diferentes formas de presentar la información, alentar la participación y permitir diferentes formas de respuesta ayuda a disminuir las barreras de acceso al aprendizaje.

No obstante, la revisión de la literatura evidencia que la mayor parte de las investigaciones recientes se ha orientado hacia el análisis de programas de intervención específicos, estrategias metodológicas o modelos de apoyo para estudiantes con TEA. Son comparativamente escasos los estudios que examinan de manera integrada la relación entre la presunción de competencia, la utilización de materiales didácticos inclusivos y la

visibilización del potencial cognitivo desde un enfoque cuantitativo aplicado al contexto educativo. Esta situación pone de manifiesto un vacío científico que justifica el desarrollo de investigaciones orientadas a comprender cómo las expectativas docentes y los recursos pedagógicos interactúan para favorecer el reconocimiento de las capacidades cognitivas de los estudiantes con TEA, aportando evidencia que contribuya al fortalecimiento de las prácticas inclusivas y a la toma de decisiones educativas fundamentadas en resultados empíricos.

White et al. (2023) destacan, además, que la evidencia disponible se ha centrado principalmente en componentes específicos de las escuelas inclusivas, lo que pone de manifiesto la necesidad de desarrollar investigaciones con un enfoque más integrador. En virtud de los antecedentes analizados, se evidencia la necesidad de profundizar en el estudio de la relación entre la presunción de competencia y el uso de materiales didácticos como elementos que favorecen la visibilización del potencial cognitivo en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Aunque la literatura reciente reconoce la importancia de ambos constructos dentro de la educación inclusiva, aún existe limitada evidencia empírica que analice su interacción en contextos educativos ecuatorianos desde un enfoque cuantitativo.

En este contexto, el objetivo de la presente investigación es determinar la relación entre la presunción de competencia y la visibilización del potencial cognitivo en niños con Trastorno del Espectro Autista, desde la percepción de docentes de instituciones educativas de la ciudad de Guayaquil durante 2026. La investigación sobre educación inclusiva y Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha

evolucionado de manera significativa durante los últimos años, impulsada por el reconocimiento de la neurodiversidad como un paradigma que promueve la valoración de las fortalezas individuales y la eliminación de las barreras que limitan la participación y el aprendizaje. Este cambio de enfoque ha favorecido el desarrollo de estudios orientados a comprender cómo las prácticas pedagógicas, las expectativas docentes y los recursos didácticos contribuyen al desarrollo de las capacidades de los estudiantes con TEA dentro de contextos escolares inclusivos. No obstante, la producción científica muestra diferencias entre regiones geográficas en cuanto al énfasis de las investigaciones, la implementación de políticas inclusivas y la disponibilidad de recursos pedagógicos especializados, lo que justifica analizar el estado actual del conocimiento desde una perspectiva macro, meso y micro.

A nivel internacional, diversas investigaciones han evidenciado la importancia de abordar esta problemática desde enfoques educativos inclusivos. En Alemania, Wittwer et al. (2024) evaluaron a 887 docentes de educación general y encontraron que tenían un nivel moderado de conocimiento sobre el autismo, autoeficacia limitada y una actitud relativamente favorable hacia la inclusión. Dependiendo del tipo de escuela, el conocimiento varió del 61,13 % al 67,52 %, la autoeficacia del 3,77 al 4,01 y la actitud del 4,49 al 4,64. Estos resultados indican que la actitud positiva por sí sola no asegura prácticas inclusivas eficaces cuando aún existen conceptos erróneos y una baja confianza profesional. En este sentido, los autores resaltan la necesidad de acompañar esa disposición favorable con una formación específica, ya que una actitud inclusiva, sin las herramientas pedagógicas necesarias, puede tener un impacto limitado en las oportunidades de aprendizaje.

En Suecia, Petersson y Bölte (2022) evaluaron un programa de desarrollo profesional con 19 participantes en el grupo de intervención y 13 en el grupo de comparación. La autoeficacia del grupo intervenido pasó de $M = 16,7$ a $M = 23,2$ ($Z = -3,63$; $p < 0,001$), con un tamaño del efecto de $d = 1,10$. Las calificaciones de los padres también mostraron un tamaño del efecto de $d = 1,91$ ($p = 0,012$). Estos resultados muestran que la preparación del personal para interpretar conductas, estructurar el entorno y facilitar la participación aún presenta importantes diferencias. De igual forma, muestran que la formación que se relaciona con situaciones reales de aula y con el uso de apoyos concretos puede reforzar la autoeficacia docente.

En Arabia Saudita, Aldosari (2022) encuestó a 613 profesores de educación secundaria y encontró una actitud global neutral respecto de la inclusión ($M = 75,38$; $DE = 17,66$). Los maestros que habían recibido capacitación obtuvieron una media de 81,08 y aquellos sin capacitación una media de 73,83, diferencia que fue estadísticamente significativa ($p < 0,001$). Aunque el estudio se enfocó en la discapacidad en general, y no exclusivamente en el TEA, los resultados obtenidos evidencian que la falta de formación puede limitar el desarrollo de actitudes más favorables hacia la inclusión. El estudio, desde esta perspectiva, avala la relevancia de la formación y los apoyos inclusivos para que la presunción de competencia se plasme en prácticas pedagógicas concretas.

En Pakistán, Kazmi et al. (2023) estudiaron a 230 profesores de 20 escuelas y observaron que las actitudes de los docentes predicen el desarrollo de condiciones inclusivas ($\beta = 0,232$; $p = 0,044$), mientras que la autoeficacia también tuvo una contribución importante ($\beta = 0,136$; $p = 0,035$). En conjunto, las variables incluidas en el modelo explicaron el 56,5 % de la varianza.

Los autores detectaron limitaciones en relación con los recursos con que cuentan, la preparación profesional y la capacidad para atender la diversidad conductual. Si bien la muestra no se limitó exclusivamente a estudiantes con TEA, el estudio aporta evidencia de que las creencias y la percepción de competencia del profesorado se relacionan con las oportunidades educativas ofrecidas.

En los Países Bajos, Li et al. (2024) recopilaron información de padres de 200 niños y adolescentes autistas de entre 4 y 16 años. Los resultados mostraron que la participación escolar se asoció negativamente con los problemas del ambiente físico ($r = -0.34$; $p < 0.001$) y del ambiente social ($r = -0.26$; $p = 0.001$). Cuando se analizaron los predictores por conjunto, el entorno físico continuó teniendo una asociación significativa ($B = -0.55$; $EE = 0.19$; $p = 0.004$). Estos resultados muestran cómo factores como el ruido, la iluminación, la organización de los espacios o la falta de previsibilidad pueden condicionar la participación del alumnado. Por tanto, el estudio muestra que el desarrollo y la expresión de las capacidades dependen no sólo del alumno sino también de las condiciones del entorno escolar.

En el contexto nacional, un estudio realizado en Esmeraldas, Torres Montalvo et al. (2021) encontraron que el 87 % de los docentes no planificaba sus clases con enfoque inclusivo, el 80 % no realizaba adaptaciones en el entorno de aprendizaje y el 73 % no preparaba adecuadamente el ambiente escolar para estudiantes con TEA. Estos resultados evidencian una brecha entre el reconocimiento normativo de la educación inclusiva y su práctica educativa. También evidencian que la ausencia de planificación y de ajustes en el entorno puede obstaculizar la participación de los estudiantes, disminuir sus oportunidades de

aprendizaje y provocar percepciones erróneas sobre sus capacidades. La presunción de competencia en este contexto requiere traducirse en una planificación adecuada, recursos accesibles y estrategias de evaluación acordes con las necesidades del alumnado. En el contexto local, específicamente en Guayaquil, Yturalde Villagómez et al. (2025) estudiaron a nueve estudiantes con TEA de la Fundación Sendero Azul, comparando las actividades presenciales con un entorno inclusivo en Moodle para la enseñanza de robótica. un incremento de la participación del 22,2 % al 83,3 %, de la finalización de tareas del 44,4 % al 88,8 % y del interés observable del 22,2 % al 88,9 % en el interés observable. Estos resultados muestran que el problema no está sólo en disponer de tecnología sino en diseñarla bajo criterios de estructura visual, previsibilidad y accesibilidad. Además, muestran que los materiales adaptados facilitan la expresión de capacidades que anteriormente podían pasar desapercibidas, esto justifica investigar la relación entre la presunción de competencia y la visibilización del potencial cognitivo desde la percepción de docentes de Guayaquil.

En conjunto, los estudios revisados han demostrado un patrón común: las actitudes favorables hacia la inclusión son importantes, pero por sí solas no garantizan prácticas inclusivas efectivas sin la combinación de formación, ajustes en el entorno y materiales accesibles. Además, se detecta una carencia de estudios cuantitativos en Ecuador que examinen la relación entre presunción de competencia y visibilización del potencial cognitivo, en un mismo modelo correlacional. En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo aportar evidencia sobre esta asociación, desde la perspectiva de los docentes, sin establecer relaciones de causalidad ni evaluar directamente el rendimiento de los niños. La

presunción de competencia es un enfoque pedagógico que reconoce las capacidades potenciales de los estudiantes y promueve altas expectativas docentes, apoyos educativos adecuados y oportunidades de participación. En el caso de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), este enfoque favorece el desarrollo de aprendizajes significativos mediante estrategias inclusivas adaptadas a sus necesidades (White et al., 2023).

Con el propósito de comprender este constructo, diversos investigadores han desarrollado definiciones que coinciden en reconocer la importancia de las expectativas docentes, la participación y los apoyos educativos como elementos que favorecen la expresión del potencial del estudiante. La presunción de competencia es una postura pedagógica que parte del reconocimiento de las fortalezas, los intereses y las posibilidades de aprendizaje de cada estudiante, y no de sus dificultades o limitaciones. Al respecto, White et al. (2023) indican que una escuela con un enfoque basado en fortalezas debe tener en cuenta las características individuales del estudiante, promover relaciones positivas, brindar apoyos personalizados y favorecer su participación en la toma de decisiones. En este estudio, el concepto se ve reflejado en las expectativas del docente, en la puesta en marcha de apoyos educativos inclusivos y en la creación de oportunidades para potenciar la participación y la autonomía de los estudiantes.

La presunción de competencia puede entenderse también como una expectativa profesional fundamentada, donde el docente parte de la idea de que el estudiante es capaz de aprender y demostrar sus conocimientos a través de diferentes formas de participación, al mismo tiempo que evalúa su progreso y ajusta los apoyos cuando haga falta. En esta línea, Gómez-Marí et al. (2022) encontraron que las

actitudes hacia el TEA están relacionadas con el conocimiento, la experiencia y la formación del profesorado, por lo que esta expectativa debe sustentarse en criterios pedagógicos y no solamente en una visión optimista. Así, el concepto integra una actitud favorable con un proceso permanente de evaluación y acompañamiento. En términos de autoeficacia docente, la presunción de competencia implica que los docentes se perciban con capacidad para generar oportunidades para que el estudiante participe, aprenda y demuestre lo que sabe. Wittwer et al. (2024) encontraron que la experiencia con estudiantes autistas se asocia con mayores niveles de conocimiento y autoeficacia. Por ello, esta variable no sólo hace referencia a las expectativas sobre el estudiante, sino también al compromiso del docente para adaptar el entorno, diversificar los recursos y mantener exigencias académicas acordes con las necesidades de cada alumno.

El análisis de estas conceptualizaciones evidencia que los tres enfoques coinciden en considerar que el aprendizaje de los estudiantes con TEA depende no solo de sus características individuales, sino también de las oportunidades que ofrece el entorno educativo. Por consiguiente, para la presente investigación se asume la presunción de competencia como el reconocimiento de las capacidades potenciales del estudiante mediante altas expectativas docentes, apoyos educativos inclusivos y oportunidades permanentes de participación.

La presente investigación adopta como referente el Strengths-Based Approach (Enfoque Basado en Fortalezas), el cual plantea que las intervenciones educativas deben centrarse en las habilidades, intereses y capacidades del estudiante, promoviendo experiencias de aprendizaje inclusivas que favorezcan su participación y autonomía (White

et al., 2023). Este modelo resulta pertinente porque orienta la práctica docente hacia el reconocimiento de las fortalezas individuales, aspecto coherente con el principio de presunción de competencia.

Desde una perspectiva teórica, la variable presunción de competencia se fundamenta en el modelo bioecológico de escuelas inclusivas basadas en fortalezas propuesto por White et al. (2023), quienes, a partir de una revisión de alcance de dieciocho investigaciones, identificaron componentes personales, pedagógicos, relacionales e institucionales que favorecen la inclusión de estudiantes autistas. Con base en este modelo, la dimensión expectativa docentes se sustenta en las actitudes y conocimientos del profesorado; la dimensión apoyos educativos inclusivos se relaciona con la enseñanza especializada, la diferenciación curricular y la adecuación de recursos y actividades; y la dimensión participación-autonomía se vincula con el reconocimiento de fortalezas e intereses, los roles recíprocos, la participación del adulto y las experiencias de aprendizaje en contextos reales. Así, las dimensiones utilizadas constituyen una adaptación contextual de los componentes científicos propuestos por White et al. (2023).

Una de las dimensiones que conforma la variable independiente es las expectativas docentes. Son las creencias y expectativas que tienen los profesores de lo que un niño con TEA puede comprender, aprender, comunicarse y lograr cuando se le ofrecen las oportunidades adecuadas. Según Gómez-Marí et al. (2022), estas actitudes están influidas por los conocimientos que poseen sobre el TEA, la experiencia y la formación docente. En esta investigación la dimensión incluye reconocer las capacidades del estudiante, mantener las expectativas académicas, el uso de lenguaje

respetuoso y la creación de oportunidades para demostrar el aprendizaje. Apoyos educativos inclusivos. Son los ajustes, recursos y estrategias que permiten eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje, manteniendo los mismos objetivos educativos. Según AlRawi y AlKahtani (2021), el Diseño Universal para el Aprendizaje promueve diferentes formas de presentar la información, fomentar la participación y ofrecer diversas maneras de responder. En este estudio, la dimensión comprende apoyos visuales, materiales manipulativos, recursos tecnológicos, anticipación de rutinas, ajustes sensoriales y flexibilidad en la comunicación.

Participación y autonomía. Se refiere al nivel de participación del estudiante en las actividades académicas y sociales, así como su capacidad de tomar decisiones, iniciar acciones, expresar preferencias y realizar tareas con el mínimo apoyo necesario. Li et al. (2024) encontraron que la participación escolar tiende a disminuir cuando el entorno físico presenta mayores barreras. Esta investigación contempla la dimensión de la toma de decisiones, la participación en las actividades, el desarrollo progresivo de la autonomía, la comunicación funcional y la autorregulación con apoyo. Las dimensiones descritas reflejan que la presunción de competencia no depende únicamente de las capacidades individuales del estudiante, sino también de las condiciones que genera el entorno educativo. Por consiguiente, las expectativas positivas del profesorado, la implementación de apoyos inclusivos y la promoción de la autonomía constituyen elementos interdependientes que favorecen la visibilización del potencial cognitivo de los niños con TEA. La fundamentación de la variable independiente se sustenta en tres teorías ampliamente reconocidas dentro del ámbito de la educación inclusiva, las cuales explican la importancia de reconocer las capacidades de los estudiantes y de generar

ambientes de aprendizaje que potencien su desarrollo integral. La variable independiente encuentra sustento en la teoría de las expectativas o efecto Pigmalión Robert Rosenthal y Lenore Jacobson (1968). La teoría afirma que las expectativas de una persona significativa pueden influir en las oportunidades de aprendizaje, la retroalimentación y el nivel de exigencia que recibe el estudiante. Para los estudiantes con TEA, las bajas expectativas pueden resultar en simplificación de las actividades, menor tiempo para responder y menos oportunidades de participación, mientras que las altas y realistas expectativas facilitan la implementación de apoyos y la creación de oportunidades para que muestren sus capacidades.

En este sentido, Gómez et al. (2022) señalan que el conocimiento y la formación del profesorado contribuyen a mejorar las actitudes hacia el TEA y a reducir los estereotipos. Por lo tanto, esta teoría avala la dimensión de expectativas de los docentes para explicar cómo las creencias del profesorado se pueden reflejar en su práctica educativa. Teoría bioecológica del desarrollo humano Urie Bronfenbrenner (1979, 1994). Según esta teoría, el desarrollo humano es el resultado de la interacción continua entre la persona y los diversos sistemas que componen su entorno. Aplicada al TEA, esta teoría permite comprender que el rendimiento del estudiante no sólo depende de sus capacidades, sino también de la influencia del aula, de la familia, de las normas escolares y de los recursos con que se cuenta. White et al. (2023) retoman esta perspectiva para explicar los componentes de las escuelas inclusivas basadas en fortalezas. En este estudio, la teoría sustenta la variable independiente al considerar que las expectativas de los docentes y los apoyos educativos se construyen dentro de contextos interrelacionados que pueden favorecer o limitar las oportunidades de

aprendizaje. Modelo social de la discapacidad Michael Oliver (1983, 1990). Según el modelo social, las barreras más importantes para la participación no provienen de la condición de la persona, sino de las limitaciones del entorno. En la educación, este enfoque desplaza la atención de la dificultad del estudiante hacia las condiciones que pueden impedir su participación y aprendizaje. Según Dwyer (2022), los enfoques basados en la neurodiversidad hacen posible reconocer las diferencias individuales sin dejar de lado la promoción de los apoyos necesarios. En este sentido, la teoría sustenta las dimensiones de apoyos educativos inclusivos y participación-autonomía, al resaltar la importancia de adaptar el contexto antes de atribuir las dificultades al estudiante.

Las tres teorías convergen en un aspecto fundamental: el aprendizaje de los estudiantes con TEA depende tanto de sus capacidades individuales como de las oportunidades que ofrece el contexto educativo. Al respecto, constituyen el soporte teórico que justifica el estudio de la presunción de competencia como variable independiente. La visibilización del potencial cognitivo constituye un proceso educativo mediante el cual los estudiantes tienen la oportunidad de demostrar sus conocimientos, habilidades y capacidades intelectuales a través de estrategias pedagógicas inclusivas. En el caso de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), este proceso requiere ambientes de aprendizaje que eliminen barreras para la participación y proporcionen apoyos ajustados a sus características individuales, favoreciendo el desarrollo de competencias cognitivas frecuentemente subestimadas en contextos educativos tradicionales (Pellicano & den Houting, 2022). Desde el enfoque de la neurodiversidad, el potencial cognitivo no debe evaluarse

únicamente mediante pruebas estandarizadas o formas tradicionales de desempeño académico. Por el contrario, se reconoce que los estudiantes con TEA pueden expresar sus capacidades mediante diferentes formas de comunicación, resolución de problemas, razonamiento y creatividad, siempre que el entorno educativo proporcione oportunidades reales para hacerlo (Dwyer, 2022). Esta perspectiva fortalece la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que permitan identificar y desarrollar las fortalezas cognitivas de cada estudiante.

En relación con la variable dependiente entendemos por visibilización del potencial cognitivo el proceso por el que las capacidades de comprensión, razonamiento, resolución de problemas, comunicación y aprendizaje pueden ponerse de manifiesto a través de actividades y apoyos accesibles. Pellicano y Den Houting (2022) sugieren que se debe superar la visión que se centra únicamente en las dificultades del autismo e incorporar un enfoque que considere las fortalezas, las prioridades y la calidad de vida. En esta investigación, hacer visible el potencial cognitivo significa generar condiciones que posibiliten la observación de capacidades que, por sí solas, tal vez no se manifiesten a través de las evaluaciones tradicionales.

Desde el enfoque de la neurodiversidad, el potencial cognitivo se refiere a las posibilidades de aprendizaje y desempeño que pueden expresarse de manera diferente, sin que la comunicación oral, el contacto visual o las conductas típicas sean necesarios para demostrar conocimientos. Dwyer (2022) hace una diferenciación entre los diferentes enfoques de la neurodiversidad y propone una perspectiva que reconoce tanto las fortalezas como la discapacidad y la necesidad de apoyos. En el presente estudio se concibe a la variable dependiente como una manifestación del

desempeño en un contexto dado y no como una característica fija e independiente del entorno. El potencial cognitivo puede entenderse también como el conjunto de fortalezas de percepción, razonamiento, experiencia y carácter que dependen de su desarrollo en las oportunidades y apoyos que ofrece el entorno. Cherewick y Matergia (2024) realizaron una síntesis de 24 artículos y propusieron un modelo de fortalezas en personas autistas junto con los mecanismos que favorecen su desarrollo. En esta investigación, este concepto se ve reflejado en las dimensiones de desarrollo cognitivo, participación escolar y aprendizaje significativo, las cuales permiten analizar cómo el estudiante comprende, participa y aplica lo aprendido.

Las conceptualizaciones anteriores coinciden en señalar que el potencial cognitivo no constituye una capacidad fija, sino un conjunto de habilidades que pueden desarrollarse y hacerse visibles cuando el entorno educativo proporciona apoyos adecuados. Por consiguiente, esta investigación asume la visibilización del potencial cognitivo como el proceso mediante el cual los estudiantes con TEA demuestran sus capacidades intelectuales mediante experiencias educativas inclusivas y recursos pedagógicos pertinentes. Como marco conceptual, la variable dependiente se basa en el Modelo de Neurodiversidad, el cual reconoce las diferencias neurológicas como parte de la diversidad humana y no solo desde una perspectiva clínica o enfocada en el déficit. Esta visión promueve el reconocimiento de las fortalezas cognitivas de las personas autistas y la construcción de contextos educativos que faciliten su participación, autonomía y desarrollo integral (Pellicano y den Houting, 2022). Desde esta perspectiva, la visibilización del potencial cognitivo depende de la interacción entre las características individuales del estudiante y las oportunidades de

aprendizaje generadas por el contexto escolar. Por consiguiente, la utilización de materiales didácticos inclusivos y el mantenimiento de altas expectativas docentes constituyen factores que favorecen la expresión de las capacidades cognitivas de los estudiantes con TEA. La variable visibilización del potencial cognitivo se fundamenta en el Modelo de Participación Escolar y Autismo propuesto por Hodges et al. (2022). Este modelo explica que la participación escolar abarca tanto la presencia del estudiante en las actividades como su implicación activa, y que se relaciona con factores personales, como la capacidad de realizar actividades, el sentido de sí mismo y las preferencias individuales, y con los apoyos brindados por el entorno escolar.

En este modelo, la dimensión desarrollo cognitivo abarca la capacidad del estudiante para entender, resolver y realizar actividades educativas; la dimensión participación escolar incluye los componentes de asistencia, compromiso y sentido de pertenencia; y la dimensión aprendizaje significativo integra preferencias, sentido de sí mismo y participación en experiencias que facilitan la aplicación de lo aprendido. De este modo, las dimensiones empleadas constituyen una adaptación didáctica de los componentes propuestos por Hodges et al. (2022). La variable dependiente se dimensiona en el desarrollo cognitivo. Es el desarrollo progresivo de capacidades como la comprensión, la atención, el razonamiento, la resolución de problemas y la aplicación de conocimientos en situaciones de aprendizaje. Cherewick y Matergia (2024) resaltan que las personas autistas pueden tener fortalezas en la percepción detallada, el razonamiento, la memoria especializada y los intereses profundos. En el presente estudio la dimensión se evalúa a partir de indicadores de comprensión, de resolución de tareas, de

aplicación de lo aprendido y del uso de estrategias cognitivas. Participación escolar. Se refiere al grado en que el alumno participa en las actividades académicas, sociales y organizativas del aula. Las dificultades del entorno físico se asocian con menor participación escolar, como demostraron Li et al. (2024). En el presente estudio, la dimensión comprende la permanencia en las tareas, la interacción, la comunicación de respuestas, la participación en actividades grupales y el acceso efectivo a los recursos y oportunidades de aprendizaje.

Aprendizaje significativo. Es el proceso mediante el cual el alumno relaciona los nuevos conocimientos con sus experiencias anteriores, intereses y situaciones de la vida cotidiana, lo cual facilita su comprensión, retención y aplicación. Según AlRawi y AlKahtani (2021), la flexibilidad curricular y el empleo de múltiples modalidades de representación y expresión facilitan el acceso al aprendizaje. En el presente estudio, dicha dimensión comprende la relación entre conocimientos previos y nuevos, la aplicación de estos en diversos contextos, la motivación y la utilidad de lo aprendido. Las dimensiones seleccionadas permiten evaluar el potencial cognitivo desde una perspectiva integral, considerando no solo el desempeño académico del estudiante, sino también su participación, autonomía y capacidad para construir aprendizajes significativos dentro de entornos inclusivos. Paradigma de la neurodiversidad, Judy Singer (1998). El paradigma considera que las diferencias neurológicas son parte de la diversidad humana y cuestiona la idea de que sólo existe una forma válida de aprender o comunicarse. Según Pellicano y Den Houting (2022), una perspectiva de la neurodiversidad debería estar centrada en las fortalezas, el bienestar y las prioridades de las personas

autistas. En este estudio, este paradigma se relaciona con la visibilización del potencial cognitivo, ya que fomenta modalidades de evaluación que permitan reconocer las capacidades de los estudiantes, sin confundir las diferencias en su modo de expresarse con una ausencia de conocimiento. La teoría sociocultural del aprendizaje. Lev Vygotsky (1978). Según esta teoría, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores ocurre a través de la interacción social y la mediación. En una sala de clases inclusiva, recursos tales como material visual, modelado, tecnología y el apoyo de su profesor facilitan el aprendizaje y permiten que el estudiante pueda realizar actividades que todavía no podría terminar por sí mismo.

Según White et al. (2023), las escuelas inclusivas basadas en fortalezas dependen de la existencia de relaciones positivas, la colaboración y el conocimiento de las características de cada estudiante. Por lo tanto, esta teoría sostiene las dimensiones de desarrollo cognitivo y aprendizaje significativo. El Diseño Universal para el Aprendizaje Rose y Anne (2002). Este marco propone diseñar desde el inicio experiencias de aprendizaje que consideren la diversidad de los estudiantes, a través de múltiples formas de participación, expresión y acción. Almeqdad et al. (2023) estudiaron 13 trabajos empíricos y concluyeron que el DUA favorece el aprendizaje, aunque resaltaron que la heterogeneidad metodológica de las investigaciones obliga a interpretar los resultados con cautela.

En este estudio, este enfoque está relacionado con la variable dependiente, ya que el empleo de materiales y estrategias flexibles permite que los estudiantes demuestren su comprensión y participen activamente, sin que cambien los objetivos de aprendizaje. La presente

investigación posee relevancia social porque contribuye al fortalecimiento de una educación inclusiva basada en el reconocimiento de las capacidades de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

La presunción de competencia y la utilización de materiales didácticos inclusivos favorecen la eliminación de barreras pedagógicas que históricamente han limitado la participación y el desarrollo de esta población. Por consiguiente, generar evidencia científica sobre la relación entre estas variables permitirá promover prácticas educativas más equitativas, fortaleciendo el derecho de los estudiantes con TEA a recibir una educación de calidad que valore sus potencialidades y favorezca su inclusión efectiva. Desde el ámbito social según Dwyer (2022) los enfoques de la neurodiversidad hacen posible reconocer las dificultades reales sin reducir a la persona a una visión exclusivamente clínica o deficitaria.

Desde este punto de vista, la investigación tiene relevancia social pues fomenta una educación inclusiva que conjuga apoyos adecuados con el reconocimiento de las fortalezas de los estudiantes, evitando que las bajas expectativas limiten sus oportunidades de aprendizaje. Desde el ámbito pedagógico, Petersson y Bölte (2022) evidenciaron que la formación específica elevó la autoeficacia del personal de educación preescolar y promovió prácticas inclusivas, percibidas tanto por los profesionales como por las familias. Este antecedente respalda la posibilidad de que los resultados de la investigación orienten acciones de formación docente y no se queden solo en descripciones de percepciones. La investigación presenta utilidad práctica porque sus resultados podrán servir como referente para docentes, directivos e instituciones educativas interesadas en fortalecer la atención

de estudiantes con TEA. La información obtenida permitirá identificar la relación existente entre la presunción de competencia y la utilización de materiales didácticos, facilitando el diseño de estrategias pedagógicas orientadas a potenciar el desarrollo cognitivo y la participación de los estudiantes. En el ámbito práctico, en Guayaquil Yturalde Villagómez et al. (2025) demostraron que un entorno Moodle adaptado favoreció la participación, el interés y la realización de tareas de los estudiantes con TEA. Este caso muestra cómo los recursos accesibles pueden producir mejoras visibles cuando se adaptan a las características cognitivas y sensoriales de los estudiantes. La investigación es pertinente debido a que responde a la necesidad de fortalecer las prácticas de educación inclusiva en concordancia con los principios de equidad, accesibilidad y atención a la diversidad promovidos por las políticas educativas nacionales e internacionales. Asimismo, aborda una problemática vigente relacionada con la visibilización del potencial cognitivo de los estudiantes con TEA, contribuyendo al desarrollo de conocimiento científico en un campo que continúa en constante evolución.

Materiales y Métodos

El estudio fue de tipo aplicado, porque pretendió generar evidencia útil para fortalecer las prácticas de enseñanza, los materiales didácticos inclusivos y la toma de decisiones institucionales relacionadas con los estudiantes con TEA. Su propósito no era desarrollar una nueva teoría sino aportar datos sobre un problema educativo concreto. Se utilizó un enfoque cuantitativo, ya que las variables se evaluaron a través de un cuestionario estructurado y se analizaron los datos mediante estadística descriptiva e inferencial. El estudio fue no experimental y de corte transversal. Las variables se estudiaron en

su contexto natural, sin manipulación, y los datos se recogieron en un único momento durante 2026. El alcance fue de tipo correlacional. Se estudió el grado y el sentido de la relación entre las variables, sin establecer relaciones de causalidad. La población estuvo constituida por 60 docentes de instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Guayaquil que atendían o habían atendido a estudiantes con diagnóstico de TEA durante el período académico 2026.

Se trabajó con una muestra censal, ya que participaron todos los docentes que conformaban la población del estudio, sin que se realizara una selección probabilística. Se incluyeron docentes que: a) trabajaban en instituciones educativas públicas o particulares de la ciudad de Guayaquil; b) atendían o habían atendido durante el periodo académico vigente a estudiantes diagnosticados con TEA; c) poseían experiencia directa en procesos de enseñanza dirigidos a estos estudiantes; d) aceptaron participar voluntariamente mediante el consentimiento informado; y e) completaron íntegramente el cuestionario. Se excluyeron los docentes que no tenían experiencia directa con estudiantes diagnosticados con TEA, quienes no aceptaron participar voluntariamente y aquellos que entregaron cuestionarios incompletos. Se empleó la encuesta para recabar, de manera estandarizada, las percepciones de los docentes con respecto a las prácticas educativas, los apoyos inclusivos y la visibilización del potencial cognitivo de los estudiantes con TEA. Se utilizó un cuestionario estructurado de autorreporte con dos secciones. La primera evaluó la presunción de competencia mediante las dimensiones expectativas docentes, apoyos educativos inclusivos y participación-autonomía. La segunda evaluó la visibilización del potencial cognitivo a través de las dimensiones desarrollo cognitivo, participación escolar y aprendizaje significativo. La primera

variable se basó en el modelo bioecológico de escuelas inclusivas basadas en fortalezas de White et al. (2023), mientras que la segunda se basó en el Modelo de Participación Escolar y Autismo de Hodges et al. (2022).

Indicadores de la variable independiente. En la dimensión de expectativas docentes se tomó en cuenta el reconocimiento de capacidades, el nivel de exigencia, las oportunidades para demostrar el aprendizaje y el uso de un lenguaje respetuoso. En los apoyos educativos inclusivos se incluyeron recursos visuales, materiales manipulativos y tecnológicos, ajustes sensoriales, anticipación de rutinas y comunicación multimodal. En la dimensión participación-autonomía se evaluaron la capacidad de elección, el inicio de acciones, la permanencia en las tareas, la expresión de preferencias y el desarrollo progresivo de la autonomía. Indicadores de la variable dependiente. En la dimensión desarrollo cognitivo se tomó en cuenta la comprensión, la resolución de problemas, la aplicación de conocimientos y el uso de estrategias cognitivas. En participación escolar se incluyeron el involucramiento en las actividades académicas, la interacción, la comunicación de respuestas y la continuidad en las tareas.

En el aprendizaje significativo se evaluó la relación con los conocimientos previos, la transferencia de lo aprendido, la motivación y la utilidad funcional del aprendizaje. El cuestionario estuvo organizado en dos secciones y seis dimensiones. La primera evaluó la presunción de competencia a través de las dimensiones expectativas docentes, apoyos educativos inclusivos y participación-autonomía. La segunda midió la visibilización del potencial cognitivo, a través de las dimensiones desarrollo cognitivo, participación escolar y aprendizaje significativo. Los ítems se agruparon de acuerdo con los indicadores establecidos para cada dimensión y se

calificaron mediante una escala tipo Likert. Cada ítem se respondió mediante una escala Likert con cinco opciones: 1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo. Para interpretar las medias se emplearon los siguientes rangos: 1,00–1,80 = muy bajo; 1,81–2,60 = bajo; 2,61–3,40 = medio; 3,41–4,20 = alto; y 4,21–5,00 = muy alto. La validez de contenido se estableció a través del juicio de tres expertos, quienes valoraron la claridad, coherencia, pertinencia y relevancia de los ítems con respecto a las variables y sus dimensiones. La consistencia interna del cuestionario alcanzó un Alfa de Cronbach de 0,92, lo que indica un nivel de confiabilidad excelente para la evaluación de las variables y dimensiones incluidas en el estudio.

La información recolectada fue verificada, codificada e ingresada en Microsoft Excel. Posteriormente, se procedió al análisis de la base de datos con IBM SPSS Statistics versión 29. Con el fin de responder los dos primeros objetivos específicos se calcularon las medias y desviaciones estándar de las variables y sus dimensiones. Para evaluar la normalidad de los datos se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Al obtener valores de significancia menores de 0,05, se rechazó la normalidad y se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman (Rho de Spearman) para evaluar la relación entre las variables y para probar la hipótesis general. Se utilizó un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$ en todos los análisis. En cuanto a los aspectos éticos, el consentimiento informado y participación voluntaria. Se informó a los docentes sobre el propósito del estudio, las actividades previstas, el uso académico que se le daría a la información, el carácter voluntario de la participación y la posibilidad de retirarse antes de responder el cuestionario. la participación se

formalizó mediante la firma del consentimiento informado. Según Van Goidsenhoven y De Schauwer (2022), el consentimiento ha de entenderse como un proceso claro, comprensible y dialogado.

En la base de datos no se incluyeron nombres de docentes, estudiantes ni instituciones. Los registros se identificaron con códigos, se restringió el acceso a la información y los resultados se presentaron de forma agrupada. Según McKibbin et al. (2021), para reducir el riesgo de que los participantes sean identificados, debe mantenerse la protección de datos. Los resultados obtenidos se respetaron, se evitó la incorporación de información no respaldada por los datos y se aclaró que el estudio tuvo un alcance correlacional, por lo que no permite establecer relaciones de causalidad. Por otra parte, se hizo la distinción entre los modelos originales y los de adaptación teórico-operacional que se emplearon para la investigación. Lindemann y Häberlein, (2023) evidencian que el respeto a la privacidad y a los principios éticos deben acompañarse de la transparencia científica.

Resultados y Discusión

Los resultados obtenidos se presentan de acuerdo con los objetivos específicos planteados en la investigación. En primer lugar, se exponen los resultados descriptivos de las dimensiones de las variables estudiadas; posteriormente, se presentan los análisis inferenciales mediante la prueba de correlación, permitiendo establecer la relación entre la presunción de competencia y la visibilización del potencial cognitivo en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Objetivo específico 1. Describir el nivel de presunción de competencia según las dimensiones expectativas docentes, apoyos educativos inclusivos y participación-autonomía, desde la

percepción de los docentes participantes. Con la finalidad de responder al primer objetivo específico, se analizaron las respuestas de las docentes relacionadas con las dimensiones que conforman la variable presunción de competencia. Los resultados descriptivos se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Resultados descriptivos de la presunción de competencia.

Dimensión	Media	Desviación estándar	Nivel
Participación y autonomía	3,74	0,62	Alto
Apoyos educativos inclusivos	3,71	0,59	Alto
Expectativas docentes	3,68	0,57	Alto
Media	3,71	0,59	Alto

Fuente: Elaboración propia

La presunción de competencia obtuvo una media global de 3,71, lo cual se corresponde con un nivel alto. La dimensión mejor valorada fue participación y autonomía, con una media de 3,74, seguida de apoyos educativos inclusivos, 3,71, y expectativas docentes, 3,68. Estos resultados muestran una percepción positiva en cuanto al reconocimiento de las capacidades de los estudiantes con TEA, pero la menor puntuación en las expectativas de los docentes señala la importancia de seguir fortaleciendo la formación del profesorado, para que no se vean limitadas sus oportunidades de aprendizaje. El alto nivel de presunción de competencia coincide con lo señalado por White y cols. (2023), quienes afirman que los enfoques educativos centrados en fortalezas permiten reconocer los intereses, capacidades y oportunidades de participación de los estudiantes autistas. Gómez et al. (2022) explican que las actitudes del profesorado hacia el autismo están relacionadas con el conocimiento y la formación recibida. Asimismo, la experiencia y la autoeficacia docente se relacionan con una mayor

disposición hacia la inclusión (Wittwer et al., 2024). Pellicano y Den Houting (2022) plantean, desde la perspectiva de la neurodiversidad, que el desempeño del estudiante debe ser comprendido a la luz de las oportunidades y condiciones que ofrece el entorno educativo. Objetivo específico 2. Analizar el nivel de visibilización del potencial cognitivo según las dimensiones desarrollo cognitivo, participación escolar y aprendizaje significativo, desde la percepción de los docentes participantes.

La visibilización del potencial cognitivo obtuvo una media general de 3,72, correspondiente a un nivel alto. La dimensión participación escolar obtuvo la valoración más alta, con una media de 3,76, seguida por desarrollo cognitivo (3,72) y aprendizaje significativo (3,69). Estos resultados indican que el potencial cognitivo de los estudiantes se puede observar con mayor nitidez cuando participan de forma activa, cuentan con apoyos accesibles y tienen distintas alternativas para expresar sus aprendizajes. La menor calificación para el aprendizaje significativo pone de relieve la necesidad de reforzar la relación, la aplicación y la transferencia de los conocimientos en diversas situaciones.

Tabla 2. Resultados descriptivos de la visibilización del potencial cognitivo.

Dimensión	Media	Desviación estándar	Nivel
Participación escolar	3,76	0,61	Alto
Desarrollo cognitivo	3,72	0,58	Alto
Aprendizaje significativo	3,69	0,56	Alto
Media general	3,72	0,58	Alto

Fuente: Elaboración propia

Según Li et al. (2024), la participación escolar de los estudiantes autistas depende de la interacción entre factores personales, familiares y escolares. Cherewick y Matergia (2024)

afirman que las fortalezas autistas se pueden manifestar cuando existen mecanismos contextuales que facilitan su expresión. Según AlRawi y AlKahtani (2021), la diversificación de las formas de representación y de respuesta permite reducir las barreras de acceso al aprendizaje. Yturalde Villagómez y sus colegas (2025) encontraron en Guayaquil que los materiales y contextos digitales adaptados aumentan la participación, el interés y la conclusión de tareas de los estudiantes con TEA.

Objetivo específico 3. Establecer la relación entre la presunción de competencia y la visibilización del potencial cognitivo en niños con Trastorno del Espectro Autista, desde la percepción de los docentes participantes. En la tabla 3 la prueba de Kolmogorov-Smirnov mostró valores de significancia $< 0,05$ en ambas variables, por lo que los datos no se distribuyeron de forma normal. Por tal razón se utilizó el coeficiente Rho de Spearman como prueba estadística no paramétrica para el análisis inferencial. El análisis mediante el coeficiente Rho de Spearman produjo un valor de 0,710 y un nivel de significancia menor de 0,001.

El resultado indica que existe una relación positiva alta y estadísticamente significativa entre la presunción de competencia y la visibilización del potencial cognitivo. Al obtener un valor $p < 0.05$, se rechazó la hipótesis nula y se respaldó la hipótesis de investigación. Esto quiere decir que una mayor valoración de las expectativas docentes, los apoyos educativos inclusivos y la participación-autonomía se relaciona con una mayor visibilización del desarrollo cognitivo, la participación escolar y el aprendizaje significativo. No obstante, la relación

encontrada no permite inferir relación causal entre las variables.

Tabla 3. *Correlación entre la presunción de competencia y la visibilización del potencial cognitivo*

Variables relacionadas	Rho de Spearman	Significancia bilateral	Decisión
Presunción de competencia – visibilización del potencial cognitivo	0,710	< 0,001	Se rechaza H_0

Fuente: Elaboración propia

El resultado coincide con lo señalado por White et al. (2023), quienes explican que las prácticas educativas basadas en fortalezas favorecen el reconocimiento de las capacidades de los estudiantes autistas. Pellicano y Den Houting (2022) sostienen que estas capacidades pueden manifestarse o permanecer invisibles dependiendo de las condiciones del entorno. En el mismo sentido, Li et al. (2024) hallaron que los factores escolares se relacionan con la participación del alumnado autista, mientras que Petersson y Bölte (2022) mostraron que el fortalecimiento del conocimiento y la autoeficacia docente contribuye al desarrollo de prácticas inclusivas. En este sentido, la relación encontrada señala que la presunción de competencia debe reflejarse en acciones pedagógicas, recursos accesibles y verdaderas oportunidades de participación. Los resultados obtenidos coinciden con lo reportado por White et al. (2023), quienes sostienen que las prácticas educativas fundamentadas en fortalezas favorecen el aprendizaje, la participación y el bienestar de los estudiantes autistas.

Del mismo modo, Pellicano y Den Houting (2022) argumentan que el paradigma de la neurodiversidad promueve una comprensión más amplia de las capacidades cognitivas, desplazando la atención desde las limitaciones

hacia las potencialidades individuales. En la misma línea, Russell et al. (2023) destacan que las expectativas docentes constituyen uno de los principales factores para fortalecer los procesos de inclusión educativa, mientras que Vidal Esteve (2024) señala que la implementación de apoyos educativos adecuados incrementa la autonomía, la participación y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con TEA.

Desde una perspectiva práctica, los hallazgos de esta investigación aportan evidencia empírica para fortalecer la planificación de programas de formación docente orientados a la educación inclusiva. La incorporación sistemática de materiales didácticos adaptados, estrategias basadas en fortalezas y prácticas sustentadas en la presunción de competencia puede contribuir significativamente a mejorar la calidad de los procesos educativos dirigidos a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Al respecto, los resultados no solo poseen implicaciones para el contexto estudiado, sino que también ofrecen elementos de referencia para instituciones educativas interesadas en consolidar modelos pedagógicos inclusivos fundamentados en evidencia científica. La investigación aporta conocimiento al campo de la educación inclusiva al analizar de manera conjunta dos constructos que, en la literatura reciente, han sido abordados principalmente de forma independiente. La integración de la presunción de competencia con la visibilización del potencial cognitivo permite comprender que las capacidades de los estudiantes con TEA pueden desarrollarse y hacerse evidentes cuando el entorno educativo mantiene altas expectativas, elimina barreras para el aprendizaje y proporciona recursos pedagógicos pertinentes. Por consiguiente, este estudio contribuye a ampliar la evidencia científica disponible en el contexto ecuatoriano y constituye un referente para futuras investigaciones orientadas a

fortalecer la inclusión educativa desde un enfoque basado en la neurodiversidad y el reconocimiento de las fortalezas individuales.

Conclusiones

La presunción de competencia alcanzó un nivel alto, con una media general de 3,71. La dimensión participación y autonomía obtuvo la mayor valoración, seguida de los apoyos educativos inclusivos y las expectativas de los docentes. Estos resultados reflejan una percepción positiva del profesorado en cuanto al reconocimiento de las capacidades de los estudiantes con TEA, aunque la dimensión de expectativas docentes pone en evidencia la necesidad de seguir fortaleciendo la formación para evitar posibles limitaciones en la percepción de sus capacidades. La visibilización del potencial cognitivo presentó un nivel alto, con una media general de 3,72. La dimensión participación escolar obtuvo la valoración más alta, mientras que la dimensión aprendizaje significativo obtuvo la puntuación relativa más baja.

Los resultados muestran que las capacidades cognitivas pueden ser más fácilmente reconocidas cuando el estudiante dispone de espacios de participación y apoyos adecuados, aunque es necesario fortalecer la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Se encontró una relación positiva alta y estadísticamente significativa entre la presunción de competencia y la visibilización del potencial cognitivo, con un coeficiente de Rho de Spearman de 0,710 y un valor de p menor que 0,001. De ahí que se rechazara la hipótesis nula. Las expectativas positivas de los docentes, los apoyos educativos inclusivos y la participación-autonomía se asocian con mejores condiciones para reconocer el potencial cognitivo de los niños con TEA. Sin embargo, el diseño no experimental y transversal del

estudio no permite establecer que una variable sea la causante de los cambios en la otra.

Referencias

- Aldosari, M. (2022). Factors affecting middle school teachers' attitudes toward the inclusion of students with disabilities. *Frontiers in Psychology*, 13, 853696. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.853696>
- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- AlRawi, J. M., & AlKahtani, M. A. (2021). Universal design for learning for educating students with intellectual disabilities: A systematic review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(6), 800–808. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1900505>
- Cherewick, M., & Matergia, M. (2024). Neurodiversity in practice: A conceptual model of autistic strengths and potential mechanisms of change to support positive mental health and wellbeing in autistic children and adolescents. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 8(3), 408–422. <https://doi.org/10.1007/s41252-023-00348-z>
- Dwyer, P. (2022). The neurodiversity approach(es): What are they and what do they mean for researchers? *Human Development*, 66(2), 73–92. <https://doi.org/10.1159/000523723>
- Gómez, I., Sanz, P., & Tárraga R. (2022). Teachers' attitudes toward autism spectrum disorder: A systematic review. *Education Sciences*, 12(2), 138. <https://doi.org/10.3390/educsci12020138>
- Hodges, A., Cordier, R., Joosten, A., & Bourke-Taylor, H. (2022). Closing the gap between theory and practice: Conceptualisation of a school-based intervention to improve the school participation of primary school students on the autism spectrum and their

- typically developing peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(7), 3230–3245. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05362-5>
- Kazmi, A., Kamran, M., & Siddiqui, S. (2023). The effect of teacher's attitudes in supporting inclusive education by catering to diverse learners. *Frontiers in Education*, 8, 1083963. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1083963>
- Li, B., Heyne, D., Scheeren, A., Blijd-Hoogewys, E., & Rieffe, C. (2024). School participation of autistic youths: The influence of youth, family and school factors. *Autism*, 28(9), 2295–2310. <https://doi.org/10.1177/13623613231225490>
- Lindemann, T., & Häberlein, L. (2023). Contours of a research ethics and integrity perspective on open science. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 8, 1052353. <https://doi.org/10.3389/frma.2023.1052353>
- McKibbin, K. J., Malin, B. A., & Clayton, E. W. (2021). Protecting research data of publicly revealing participants. *Journal of Law and the Biosciences*, 8(2), lsab028. <https://doi.org/10.1093/jlb/lsab028>
- Pellicano, E., & den Houting, J. (2022). Annual research review: Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(4), 381–396. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>
- Petersson-Bloom, L., & Bölte, S. (2022). "Now we all share the same knowledge base"—Evaluating professional development targeting preschool staff's understanding of autism and inclusion skills. *Frontiers in Education*, 7, 846960. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.846960>
- Torres Montalvo, M. C., Benavides, C. X. P., & Dávila, E. M. C. (2021). Educación inclusiva en estudiantes con trastorno del espectro autista. *Revista Científica Hallazgos* 21, 6(2), 138–147. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v6i2.519>
- Van Goidsenhoven, L., & De Schauwer, E. (2022). Relational ethics, informed consent, and informed assent in participatory research with children with complex communication needs. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 64(11), 1323–1329. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15297>
- Vidal, M. (2024). Inclusión educativa y trastorno del espectro del autismo: Facilitadores y contextos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (34), 35–57. <https://doi.org/10.18172/con.6019>
- White, J., McGarry, S., Falkmer, M., Scott, M., Williams, P. J., & Black, M. H. (2023). Creating inclusive schools for autistic students: A scoping review on elements contributing to strengths-based approaches. *Education Sciences*, 13(7), 709. <https://doi.org/10.3390/educsci13070709>
- Wittwer, J., Hans, S., & Voss, T. (2024). Inclusion of autistic students in schools: Knowledge, self-efficacy, and attitude of teachers in Germany. *Autism*, 28(8), 2040–2052. <https://doi.org/10.1177/13623613231220210>
- Yturralde, J., Díaz Vera, J. P., & Palacios, F. (2025). Impacto de un entorno virtual inclusivo basado en Moodle para la enseñanza de robótica a estudiantes con TEA: Estudio de caso. *Revista Universidad de Guayaquil*, 139(2), 21–35. <https://doi.org/10.53591/rug.v139i2.2372>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Amalia Isabel Avalos Arias, Silvia Alexandra Cordero Castillo, Milton Alfonso Criollo Turusina

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Amalia Isabel Avalos Arias: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio. Silvia Alexandra Cordero Castillo: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos. Milton Alfonso Criollo Turusina: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

