

ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON AUTISMO: Planificación, intervención, evaluación y gestión educativa

AUTORES:

Msc. Pamela Lilian
Calderón Reza, Ing.

Msc. César Javier
León Pinela.

Msc. Bruno Damian
Escalante Alvarado.

Lic. Karen Alexandra
León Macías.



ISBN: 978-9942-597-08-3

DOI: <https://doi.org/10.16921/Naciones.103>



Con el AVAL



Comisión Médica
Voluntaria del Ecuador



GRUPO EDITORIAL
NACIONES



FRONTIERCORP
TU VISIÓN AL FUTURO



RED DE INVESTIGACIÓN
NACIONES



Crossref



DESCRIPTORES:

CLASIFICACIÓN THEMA

Tipo de Contenido: Libros universitarios

Materia: 370 – Educación

Público objetivo: Profesional / académico

IDIOMAS: Español

Sello editorial: Grupo Editorial Naciones (978-9942-597)

No Radicación 199583



AUTORES:

Msc. Pamela Lilian Calderón Reza, Ing.
<https://orcid.org/0000-0002-1389-6286>
 Conservatorio Antonio Neumane.

Msc. César Javier León Pinela.
<https://orcid.org/0009-0006-0358-9537>
 Unidad Educativa Eduardo Granja Garces.

Msc. Bruno Damian Escalante Alvarado.
<https://orcid.org/0009-0000-1860-728x>
 Conservatorio De Música Antonio Neumane.

Lic. Karen Alexandra León Macías.
<https://orcid.org/0009-0000-2906-8381>
 Escuela Padre Simón el amigo del millón.

ISBN: 978-9942-597-08-3

DOI: <https://doi.org/10.16921/Naciones.103>

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

Contenido

RESUMEN	5
ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1	16
AUTISMO, EDUCACIÓN INCLUSIVA Y COMPRENSIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EL AULA	16
CAPÍTULO 2	65
PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL AULA PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON AUTISMO	65
CAPÍTULO 3	112
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON AUTISMO	112
CAPÍTULO 4	160
EVALUACIÓN, CONVIVENCIA Y GESTIÓN DE UNA ESCUELA INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CON AUTISMO	160
CONCLUSIONES	211
Referencias	228

A QUIÉN VA DIRIGIDO

Esta obra está dirigida principalmente a directivos y docentes de instituciones educativas que buscan fortalecer los procesos de inclusión de estudiantes con autismo desde una perspectiva pedagógica, práctica e institucional. Para los equipos directivos, ofrece criterios para orientar la planificación, acompañar la práctica docente, coordinar apoyos y convertir la inclusión en una responsabilidad sostenida de toda la institución.

Para los docentes, constituye una herramienta de consulta y aplicación que articula la comprensión del autismo con la planificación inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje, los ajustes razonables, la organización del aula, las estrategias didácticas, la evaluación y el seguimiento del progreso. Las propuestas se presentan como apoyos flexibles que deben seleccionarse según las fortalezas, necesidades, preferencias y barreras observadas en cada contexto educativo.

Asimismo, puede ser útil para profesionales de los Departamentos de Consejería Estudiantil, coordinadores de inclusión, equipos de apoyo, orientadores, asesores pedagógicos, estudiantes de carreras de educación e investigadores. En conjunto, el libro está concebido para quienes participan en la construcción de comunidades educativas capaces de favorecer la presencia, participación, aprendizaje, autonomía, bienestar y sentido de pertenencia del estudiante autista.

RESUMEN

Este libro examina las condiciones pedagógicas, organizativas e institucionales necesarias para favorecer la inclusión educativa de estudiantes autistas en aulas ordinarias. Su propósito es ofrecer a docentes, directivos y profesionales de apoyo un marco actualizado que articule comprensión del autismo, planificación inclusiva, estrategias didácticas, intervención, evaluación y gestión escolar. La obra adopta un enfoque de derechos, reconoce la heterogeneidad del espectro autista y evita reducir la respuesta educativa a diagnósticos o déficits individuales. A lo largo de cuatro capítulos se analizan los fundamentos de la educación inclusiva y la neurodiversidad; la planificación basada en la identificación de barreras, el Diseño Universal para el Aprendizaje y los ajustes razonables; estrategias concretas para la comunicación, la comprensión, la interacción social, la autorregulación, la participación académica y el desarrollo de la autonomía; y, finalmente, procedimientos de evaluación, colaboración con las familias, convivencia, liderazgo institucional y estudios de caso. El texto integra evidencia científica, orientaciones internacionales y normativa educativa ecuatoriana con ejemplos aplicables a la práctica cotidiana. Se sostiene que la inclusión no consiste en incorporar al estudiante a una estructura invariable, sino en transformar las condiciones de enseñanza para ampliar el acceso, la participación, el aprendizaje y el sentido de pertenencia. En consecuencia, las estrategias se presentan como apoyos flexibles que deben seleccionarse según la barrera observada, las fortalezas del estudiante, sus preferencias y el contexto. La finalidad última es contribuir a una escuela capaz de responder a la diversidad con altas expectativas, accesibilidad, dignidad y corresponsabilidad institucional.

Palabras clave: autismo, educación inclusiva, estrategias didácticas, Diseño Universal para el Aprendizaje, diversidad educativa

ABSTRACT

This book examines the pedagogical, organizational, and institutional conditions required to promote the educational inclusion of autistic students in mainstream classrooms. Its purpose is to provide teachers, school leaders, and support professionals with an updated framework that connects understanding of autism, inclusive planning, teaching strategies, assessment, and school management. The book adopts a rights-based approach, recognizes the heterogeneity of the autism spectrum, and avoids reducing educational responses to diagnoses or individual deficits. Across four chapters, it addresses the foundations of inclusive education and neurodiversity; planning based on the identification of barriers, Universal Design for Learning, and reasonable adjustments; specific strategies to support communication, comprehension, social interaction, self-regulation, academic participation, and autonomy; and, finally, assessment procedures, family-school collaboration, school climate, institutional leadership, and case studies. The text integrates scientific evidence, international guidance, and Ecuadorian educational regulations with examples applicable to everyday practice. It argues that inclusion is not achieved by placing a student within an unchanged structure, but by transforming teaching conditions to expand access, participation, learning, and a sense of belonging. Accordingly, strategies are presented as flexible supports that should be selected in relation to observed barriers, the student's strengths and preferences, and the educational context. The ultimate aim is to contribute to schools that respond to diversity through high expectations, accessibility, dignity, and shared institutional responsibility.

Keywords: autism, inclusive education, teaching strategies, Universal Design for Learning, educational diversity

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos porque exige avanzar desde el reconocimiento formal del derecho a la educación hacia la creación de condiciones reales para que todos los estudiantes estén presentes, participen, aprendan y se sientan parte de la comunidad escolar. En este marco, la inclusión de estudiantes autistas requiere una atención particular. No porque exista una única forma de enseñar a quienes se encuentran dentro del espectro, sino precisamente porque el autismo comprende perfiles muy diversos de comunicación, interacción, procesamiento sensorial, regulación, intereses, desarrollo cognitivo y autonomía. La heterogeneidad obliga a abandonar respuestas estandarizadas y a construir prácticas capaces de adaptarse a la variabilidad humana sin reducir las expectativas educativas.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece la educación inclusiva como un derecho y compromete a los Estados a garantizar sistemas educativos que no excluyan por motivos de discapacidad (Naciones Unidas, 2006). Esta perspectiva modifica de manera sustantiva la pregunta pedagógica. El centro ya no debe situarse únicamente en aquello que el estudiante no puede hacer, sino también en las barreras generadas por el currículo, la organización escolar, la comunicación, la evaluación, el ambiente físico, las actitudes y las formas tradicionales de enseñanza. UNESCO (2020) ha señalado que la inclusión supone transformar culturas, políticas y prácticas para responder a la diversidad. Por tanto, no puede entenderse como una intervención aislada ni como una responsabilidad exclusiva del docente que recibe a un estudiante con necesidades específicas.

El autismo es descrito en los sistemas diagnósticos contemporáneos como una condición del neurodesarrollo caracterizada por diferencias persistentes en la comunicación e interacción social

y por patrones restringidos o repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, con manifestaciones y necesidades de apoyo variables (American Psychiatric Association, 2022). La Organización Mundial de la Salud (2025) subraya igualmente que las capacidades y necesidades de las personas autistas pueden cambiar a lo largo del tiempo y que la inclusión educativa forma parte de una respuesta social más amplia orientada a la accesibilidad, el bienestar y la participación. Estas definiciones son relevantes, pero resultan insuficientes si se trasladan mecánicamente al aula. El diagnóstico no indica por sí solo qué comprende un estudiante, qué le genera sobrecarga, cómo expresa rechazo, qué apoyos le resultan útiles, qué intereses pueden favorecer la motivación ni qué condiciones permiten que participe con mayor autonomía.

Por esta razón, el presente libro adopta una mirada educativa que combina la evidencia científica con un enfoque de derechos y con aportes de la neurodiversidad. Esta última ha contribuido a cuestionar explicaciones centradas exclusivamente en el déficit y a reconocer que las diferencias neurológicas forman parte de la diversidad humana, sin negar que algunas personas autistas puedan experimentar discapacidades significativas y requerir apoyos intensos (Pellicano & den Houting, 2022). Asimismo, perspectivas como el denominado problema de la doble empatía han mostrado que las dificultades de interacción no pueden atribuirse siempre de manera unilateral a la persona autista, pues también intervienen desajustes recíprocos entre estilos de comunicación y comprensión social diferentes (Milton, 2012). Desde esta posición, enseñar de forma inclusiva implica comprender mejor al estudiante y, simultáneamente, revisar las demandas del entorno.

La práctica escolar demuestra que muchas barreras no aparecen en el contenido curricular en sí mismo, sino en la forma en que ese contenido es presentado y evaluado. Una consigna extensa y exclusivamente oral, una transición inesperada, un aula con exceso de ruido, un trabajo grupal sin roles claros, una evaluación cronometrada o un material visual desorganizado pueden incrementar

la dificultad sin aportar nada esencial al objetivo de aprendizaje. En cambio, una secuencia visible, una instrucción concreta, la anticipación de cambios, la posibilidad de responder mediante diferentes formatos o la organización de un espacio de regulación pueden mejorar la participación sin modificar el nivel conceptual de la tarea. Esta distinción entre objetivo y medio es fundamental para evitar que la inclusión se confunda con simplificación.

El Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece un marco especialmente pertinente para organizar esta transformación. Las Directrices DUA 3.0 proponen diseñar experiencias con múltiples formas de implicación, representación y acción y expresión, de modo que la variabilidad se considere desde el inicio y no solamente cuando un estudiante encuentra dificultades (CAST, 2024). El valor del DUA para la inclusión de estudiantes autistas radica en que permite anticipar barreras comunes y ofrecer opciones sin convertir cada apoyo en una excepción. Sin embargo, el diseño universal no elimina la necesidad de apoyos individualizados. Algunos estudiantes requerirán ajustes razonables, sistemas aumentativos o alternativos de comunicación, apoyos visuales específicos, tiempos diferenciados, adaptación del entorno sensorial o acompañamiento más intensivo.

La literatura especializada respalda múltiples prácticas que pueden ser útiles para niños, adolescentes y jóvenes autistas, entre ellas apoyos visuales, modelado, intervención mediada por pares, estrategias de autorregulación, reforzamiento, análisis de tareas, comunicación aumentativa y alternativa y diversas formas de enseñanza estructurada. Las revisiones de prácticas basadas en evidencia muestran, no obstante, que ninguna estrategia debe aplicarse de forma automática por el solo hecho de que un estudiante tenga un diagnóstico de autismo (Hume et al., 2021; Steinbrenner et al., 2020). La efectividad depende de la correspondencia entre la barrera, el objetivo, las características del estudiante, la fidelidad de la implementación y el contexto. Por ello, este libro

insiste en una lógica de selección pedagógica: observar, formular una hipótesis sobre la barrera, elegir un apoyo proporcional, implementarlo, recoger evidencias y ajustar.

Esa lógica también exige superar una visión de la conducta centrada únicamente en obediencia y control. Conductas que en la escuela se describen como desafiantes pueden estar relacionadas con dificultades de comprensión, comunicación, sobrecarga sensorial, ansiedad, fatiga, dolor, imprevisibilidad o ausencia de una forma funcional de solicitar ayuda o descanso. Interpretarlas sin analizar su función puede conducir a intervenciones punitivas o a exigencias que incrementen la desregulación. Una práctica inclusiva prioriza la prevención, la comunicación funcional, la claridad de las demandas, el acceso a apoyos y la enseñanza de habilidades alternativas. La meta no es producir una apariencia de normalidad, sino favorecer seguridad, aprendizaje, autonomía y participación significativa.

La dimensión social merece una consideración semejante. La inclusión no puede evaluarse únicamente por la presencia física del estudiante en el aula. Un alumno puede compartir espacio con sus compañeros y, al mismo tiempo, permanecer aislado, ser ignorado durante los trabajos en grupo, participar solo con un adulto o encontrarse expuesto a burlas y acoso. Las investigaciones muestran que los estudiantes autistas pueden presentar una vulnerabilidad elevada frente a la victimización escolar (Park et al., 2020). Por ello, la convivencia, la mediación entre pares, la construcción de una cultura de respeto y los procedimientos institucionales de prevención son componentes pedagógicos y éticos de la inclusión, no asuntos secundarios.

La familia constituye, además, una fuente indispensable de conocimiento y continuidad. Los familiares suelen identificar señales tempranas de estrés, formas particulares de comunicación, intereses, rutinas, apoyos que han funcionado y cambios que pueden afectar el desempeño escolar. Las alianzas familia-escuela son más efectivas cuando se basan en comunicación bidireccional,

metas compartidas, respeto a las prioridades familiares y coordinación entre contextos (Santiago et al., 2022). El objetivo no es trasladar a la familia la responsabilidad de resolver las dificultades de la escuela ni exigir que replique cada procedimiento pedagógico en el hogar. Se trata de construir una relación de colaboración que permita interpretar mejor las necesidades, compartir avances y tomar decisiones coherentes.

En el contexto ecuatoriano, el marco normativo y las orientaciones educativas han reforzado el compromiso con el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas específicas. La Codificación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural y la normativa sobre discapacidad sostienen principios de no discriminación, accesibilidad y atención a la diversidad (Asamblea Nacional del Ecuador, 2024, 2025). A ello se suman instrumentos técnicos específicos del Ministerio de Educación del Ecuador, entre ellos el Instructivo para la atención educativa a estudiantes dentro del espectro autista y lineamientos para la evaluación de estudiantes con necesidades educativas específicas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024a, 2024b). El valor de estos documentos aumenta cuando se traducen en decisiones concretas de aula y en mecanismos institucionales de seguimiento.

Precisamente por ello, esta obra se dirige no solo a docentes, sino también a directivos, profesionales de los departamentos de consejería estudiantil, equipos de apoyo, orientadores y demás actores implicados en la vida escolar. La experiencia demuestra que la buena voluntad individual tiene límites cuando no existen tiempos de coordinación, criterios compartidos, disponibilidad de recursos, protocolos claros o respaldo directivo. Una escuela inclusiva requiere liderazgo pedagógico, formación continua, revisión de barreras institucionales y mecanismos para sostener las decisiones más allá de la iniciativa de una sola persona. La inclusión debe formar parte de la gestión ordinaria de la institución.

El libro se organiza en cuatro capítulos articulados de manera progresiva. El primer capítulo establece las bases conceptuales, éticas y normativas para comprender la educación inclusiva y el autismo. Examina la transición desde modelos segregadores e integradores hacia una perspectiva de inclusión, revisa características generales del espectro, aborda barreras para el aprendizaje y la participación, reconoce fortalezas y potencialidades y sitúa la responsabilidad de la inclusión tanto en el docente como en la institución. Este fundamento permite interpretar las estrategias posteriores dentro de una lógica de derechos y no como un conjunto de técnicas descontextualizadas.

El segundo capítulo traslada esos principios al terreno de la planificación y la organización del aula. Parte de la necesidad de conocer al estudiante más allá del diagnóstico y propone recoger información sobre fortalezas, intereses, necesidades, comunicación y condiciones de aprendizaje. Desarrolla el Diseño Universal para el Aprendizaje, los ajustes razonables, las adaptaciones metodológicas, la gestión de tiempos, la estructuración del espacio, la anticipación, las agendas visuales, el manejo de estímulos sensoriales y la organización del trabajo cooperativo. Su propósito es mostrar que muchas dificultades pueden prevenirse cuando el entorno se diseña con claridad y flexibilidad desde el principio.

El tercer capítulo constituye el núcleo didáctico de la obra. Presenta estrategias concretas para estructurar tareas, facilitar la comprensión de instrucciones, utilizar apoyos visuales, aprovechar intereses, favorecer la atención y la autonomía, ampliar la comunicación, promover interacción social y acompañar la autorregulación. También aborda el uso de historias sociales, guiones, aprendizaje entre pares, juego, estrategias frente a la ansiedad, prevención de conductas que interfieren con el aprendizaje, transiciones y aplicaciones en lectura, escritura, matemáticas,

ciencias, arte, música y tecnologías digitales. Cada estrategia se entiende como una herramienta flexible cuya pertinencia debe demostrarse a través de la respuesta del estudiante.

El cuarto capítulo amplía el foco hacia la evaluación, la convivencia y la gestión institucional. Examina cómo diversificar instrumentos sin perder de vista los objetivos de aprendizaje, cómo valorar progreso, cómo utilizar rúbricas, listas de cotejo, portafolios y registros de observación y cómo introducir ajustes durante la evaluación. A su vez, aborda la comunicación con las familias, el trabajo interdisciplinario, la sensibilización de los compañeros, la prevención del rechazo y el acoso, la formación docente y el liderazgo directivo. Los estudios de caso incluidos al final permiten integrar los principios desarrollados en situaciones que combinan comunicación, procesamiento sensorial, cambios de rutina, participación social y autorregulación.

La secuencia de los cuatro capítulos responde a una idea central: comprender, planificar, enseñar y evaluar no son procesos independientes. La forma en que se comprende el autismo influye en lo que se observa; lo que se observa condiciona la planificación; la planificación determina qué barreras se previenen; las estrategias modifican las oportunidades de participación; y la evaluación permite revisar si esas decisiones están funcionando. Cuando estos procesos se articulan, la respuesta educativa deja de ser reactiva y se convierte en un ciclo de mejora. El objetivo no es diseñar un programa paralelo para el estudiante autista, sino crear un contexto común suficientemente flexible para que pueda participar con los apoyos que necesite.

Este enfoque requiere altas expectativas acompañadas de apoyos adecuados. Reducir permanentemente la complejidad, excluir al estudiante de tareas compartidas o sustituir objetivos académicos por actividades de entretenimiento puede convertirse en una forma silenciosa de segregación dentro del aula. Del mismo modo, exigir exactamente la misma forma de respuesta cuando el medio utilizado constituye una barrera confunde igualdad con equidad. Una práctica

inclusiva conserva el propósito educativo y modifica, cuando es necesario, los caminos para alcanzarlo. La pregunta relevante es qué evidencia demostraría el aprendizaje y qué condiciones permiten al estudiante mostrarlo de forma válida.

También es importante reconocer que la inclusión no es un proceso lineal ni una colección de soluciones definitivas. Los apoyos que funcionan en una etapa pueden dejar de ser necesarios o requerir modificaciones; las demandas aumentan con la edad; las transiciones entre niveles pueden generar nuevas barreras; y el estudiante desarrolla nuevas formas de comunicación y autonomía. Por ello, las decisiones deben revisarse periódicamente. La observación sistemática, el diálogo con el propio estudiante, la familia y el equipo educativo y el registro de evidencias permiten ajustar apoyos evitando tanto la retirada prematura como la dependencia innecesaria.

La obra utiliza las expresiones «estudiantes con autismo», «estudiantes autistas» y «personas autistas» de manera contextual y respetuosa. No existe una preferencia terminológica única compartida por todas las personas dentro del espectro. Por este motivo, se reconoce la importancia de escuchar la forma en que cada persona y familia prefiere ser nombrada. Más allá de la terminología, el criterio fundamental es evitar un lenguaje que reduzca a la persona a un diagnóstico, que presente el autismo como una tragedia o que justifique expectativas educativas inferiores.

En síntesis, *Estrategias para la inclusión educativa de estudiantes con autismo: Planificación, intervención, evaluación y gestión educativa*, propone comprender la inclusión como una responsabilidad compartida y una práctica de transformación educativa. La meta no es que el estudiante aprenda a tolerar cualquier entorno escolar, sino que la escuela aprenda a identificar y reducir barreras sin renunciar al aprendizaje, la convivencia ni la autonomía. Desde esta perspectiva, una estrategia es verdaderamente inclusiva cuando aumenta oportunidades, respeta la

dignidad, fortalece la participación y permite que la diversidad deje de ser tratada como una excepción. Ese principio orienta el conjunto del libro y constituye el criterio desde el cual deben interpretarse las propuestas presentadas en los cuatro capítulos.

CAPÍTULO 1

AUTISMO, EDUCACIÓN INCLUSIVA Y COMPRENSIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EL AULA

Introducción del capítulo

La educación inclusiva constituye hoy uno de los compromisos centrales de los sistemas educativos que se orientan por el enfoque de derechos humanos. Su propósito no se limita a permitir el ingreso de estudiantes diversos a una institución escolar, sino que exige revisar las culturas, las políticas y las prácticas que pueden facilitar o impedir que todos aprendan, participen y se sientan reconocidos como miembros legítimos de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, la presencia de estudiantes con autismo en aulas ordinarias no debe entenderse como una situación excepcional ni como un problema que corresponde resolver únicamente a especialistas; representa una oportunidad para transformar la enseñanza de manera que responda mejor a la variabilidad real del alumnado (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020).

El autismo es una condición del neurodesarrollo caracterizada por una gran heterogeneidad. Las personas autistas pueden presentar perfiles muy diferentes en comunicación, interacción social, flexibilidad, intereses, procesamiento sensorial, autonomía y necesidades de apoyo. Por ello, ninguna estrategia pedagógica puede aplicarse de forma automática a todos los estudiantes. La práctica inclusiva requiere observar a la persona concreta, identificar las barreras que enfrenta en un contexto específico y construir apoyos que favorezcan su acceso, participación, aprendizaje y bienestar. La Organización Mundial de la Salud subraya precisamente que el autismo comprende un grupo diverso de condiciones relacionadas con el desarrollo cerebral y que las capacidades y

necesidades pueden variar de forma considerable entre individuos y a lo largo de la vida (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2025).

En el ámbito educativo, comprender el autismo implica superar dos reduccionismos frecuentes. El primero consiste en interpretar toda conducta únicamente desde el déficit individual, ignorando la influencia del ambiente, la comunicación, la sobrecarga sensorial o la estructura de la actividad. El segundo consiste en idealizar la inclusión como simple ubicación física en un aula regular. La inclusión auténtica requiere participación significativa, pertenencia, apoyos pertinentes y expectativas altas pero realistas. En otras palabras, el estudiante no está incluido solo porque comparte el mismo salón con sus compañeros; está incluido cuando puede comprender lo que ocurre, expresar necesidades, participar en las tareas, construir vínculos y progresar en aprendizajes relevantes (Naciones Unidas, 2006; Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

El presente capítulo establece las bases conceptuales, pedagógicas, éticas y normativas necesarias para comprender las estrategias didácticas inclusivas que se desarrollarán en los capítulos posteriores. Se examina la evolución desde modelos segregadores hacia enfoques inclusivos, los principios de la educación para todos, la diversidad del espectro autista, sus características generales, las barreras para el aprendizaje y la participación, las fortalezas del estudiantado, el derecho a la educación inclusiva y el marco jurídico internacional y ecuatoriano. También se analiza el papel de docentes, directivos y comunidades escolares en la construcción de culturas que valoren la diversidad.

El enfoque adoptado combina el conocimiento clínico contemporáneo con perspectivas educativas, sociales y de neurodiversidad. El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su revisión de texto reconoce el autismo dentro de los trastornos del neurodesarrollo y describe

diferencias persistentes en comunicación e interacción social junto con patrones restringidos o repetitivos de conducta, intereses o actividades (American Psychiatric Association, 2022). Sin embargo, una educación inclusiva no puede limitarse a traducir criterios diagnósticos a una lista de déficits. También debe atender las fortalezas, los intereses, la experiencia subjetiva, la identidad y la interacción entre las características de la persona y las demandas del entorno (Pellicano & den Houting, 2022).

A lo largo del capítulo se utilizarán expresiones como “estudiantes con autismo”, “estudiantes autistas” y “personas en el espectro autista” de manera respetuosa y contextual. En la comunidad autista existen preferencias diversas respecto al lenguaje centrado en la persona o centrado en la identidad. Por ello, una práctica ética consiste en preguntar y respetar, cuando sea posible, la forma en que cada persona desea ser nombrada. Esta consideración lingüística no es superficial: refleja una concepción de la inclusión basada en la dignidad, la participación y el reconocimiento de las voces de quienes viven las experiencias que la escuela intenta comprender.

1.1. Conceptualización de la educación inclusiva

La educación inclusiva puede definirse como un proceso permanente de transformación de los sistemas educativos para identificar y reducir las barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje de cualquier estudiante. UNESCO señala que la inclusión educativa trabaja precisamente en la identificación y eliminación de barreras, abarcando desde el currículo y la pedagogía hasta la organización institucional y las relaciones sociales (UNESCO, s. f.). Esta definición desplaza la atención desde la supuesta “incapacidad” del alumno hacia las condiciones bajo las cuales se enseña, se evalúa y se organiza la vida escolar. La pregunta deja de ser “¿qué le falta al estudiante?” y pasa a ser “¿qué debemos modificar para que este estudiante pueda participar y aprender?”.

El término inclusión suele confundirse con integración. En la integración, el estudiante se incorpora a una estructura escolar ya establecida y se espera que logre adaptarse, con apoyos adicionales, a las exigencias existentes. En la inclusión, en cambio, la escuela reconoce que la diversidad es una característica normal de cualquier grupo y se organiza desde el principio para responder a esa variabilidad. La diferencia no es meramente terminológica: implica pasar de un modelo centrado en adaptar a algunos estudiantes a un sistema diseñado para que todos puedan acceder a oportunidades significativas de aprendizaje (Booth & Ainscow, 2011).

La inclusión posee tres dimensiones interrelacionadas. La primera es la presencia: que el estudiante tenga acceso real a los espacios, tiempos y oportunidades comunes de escolarización. La segunda es la participación: que pueda intervenir, comunicarse, decidir, colaborar y construir relaciones, no solo permanecer físicamente en el aula. La tercera es el aprendizaje: que exista progreso académico, funcional, comunicativo, social y personal conforme a objetivos educativos pertinentes. Estas dimensiones permiten evaluar críticamente situaciones en las que un estudiante está matriculado en una escuela regular pero permanece aislado, realiza tareas sin sentido o recibe expectativas mucho más bajas que sus capacidades.

Desde la perspectiva de derechos, la inclusión no es una concesión voluntaria de una institución ni una metodología opcional. El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación y obliga a los Estados a garantizar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles (Naciones Unidas, 2006). El Comentario General núm. 4 aclara que inclusión implica una reforma sistémica con modificaciones en contenidos, métodos, enfoques, estructuras y estrategias para superar las barreras existentes (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016). En consecuencia, la responsabilidad no recae exclusivamente en el estudiante ni en su familia.

Para el alumnado con autismo, esta concepción tiene consecuencias prácticas. Una institución inclusiva no interpreta la necesidad de apoyos visuales, anticipación, tiempos de regulación o formas alternativas de comunicación como privilegios injustificados. Los comprende como medios para garantizar igualdad de oportunidades. La igualdad no significa ofrecer exactamente lo mismo a todos, sino asegurar que cada persona disponga de las condiciones necesarias para participar. Por ejemplo, permitir que un estudiante responda mediante selección visual, comunicación aumentativa o un tiempo adicional puede ser la condición que hace posible demostrar un aprendizaje que una evaluación exclusivamente oral ocultaría.

Finalmente, la educación inclusiva debe entenderse como un proceso y no como un estado alcanzado de una vez para siempre. Incluso instituciones comprometidas con la inclusión pueden mantener prácticas excluyentes en ciertos momentos, asignaturas o formas de evaluación. La mejora requiere observación, diálogo, revisión de datos y capacidad para modificar decisiones. Esta visión procesual evita dos extremos: la complacencia de considerar que una escuela ya es inclusiva porque admite estudiantes diversos, y el pesimismo de pensar que solo puede hablarse de inclusión cuando desaparezcan todas las barreras. La inclusión avanza mediante decisiones concretas, sostenidas y evaluables.

1.2. Evolución de la educación especial hacia la educación inclusiva

La historia de la educación de las personas con discapacidad muestra una transición progresiva entre distintos modelos de respuesta. En las etapas de exclusión, muchas personas eran consideradas incapaces de aprender y permanecían fuera de las instituciones educativas. Posteriormente surgieron sistemas segregados en los que se ofrecía educación especializada, pero en espacios separados. Aunque esta etapa supuso un reconocimiento del derecho a recibir enseñanza, consolidó la idea de que determinados estudiantes debían educarse al margen de sus pares. Más adelante, los modelos de integración promovieron el acceso a escuelas ordinarias, generalmente bajo la condición de que el alumno pudiera ajustarse a sus estructuras.

El movimiento hacia la inclusión cuestionó la lógica de “preparar” al estudiante para que encaje en un sistema invariable. La Declaración de Salamanca de 1994 se convirtió en un hito al afirmar que las escuelas ordinarias con orientación inclusiva constituyen un medio fundamental para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras y avanzar hacia la educación para todos (UNESCO, 1994). Treinta años después, UNESCO continúa reconociendo la vigencia de ese principio y la necesidad de que los sistemas respondan a todos los estudiantes, incluidos quienes enfrentan mayores barreras (UNESCO, 2024).

La evolución conceptual puede comprenderse mediante el cambio de foco entre modelos. En el modelo médico tradicional, la dificultad se localiza principalmente en el individuo y el objetivo suele ser corregir, rehabilitar o compensar el déficit. El modelo social de la discapacidad introduce una mirada diferente: las limitaciones funcionales se convierten en discapacidad cuando interactúan con barreras físicas, comunicativas, actitudinales o institucionales. En educación, esto significa que una diferencia sensorial o comunicativa puede generar más o menos exclusión según

el ruido del aula, la claridad de las instrucciones, la flexibilidad de las tareas y la respuesta de los compañeros.

En el caso del autismo, la transición de modelos es particularmente relevante. Durante décadas, las prácticas educativas estuvieron fuertemente influidas por explicaciones patologizantes que enfatizaban déficits y normalización conductual. Los desarrollos contemporáneos no eliminan la necesidad de reconocer dificultades reales ni de brindar apoyos intensivos cuando son necesarios, pero promueven una comprensión más equilibrada. El paradigma de la neurodiversidad propone considerar el autismo como una forma de variación neurológica humana, sin negar que algunas personas experimenten discapacidades significativas o requieran apoyo constante (Pellicano & den Houting, 2022).

La inclusión, por tanto, no supone reemplazar todo conocimiento especializado por una idea genérica de aceptación. La experiencia acumulada en educación especial aporta herramientas valiosas sobre comunicación, conducta, estructuración, enseñanza explícita y apoyos individualizados. El desafío consiste en llevar ese conocimiento a contextos compartidos y evitar que la especialización se convierta automáticamente en separación. Las prácticas basadas en evidencia pueden emplearse dentro de aulas inclusivas siempre que se orienten a aumentar la participación, autonomía, comunicación y acceso al currículo, y no únicamente a producir conductas que parezcan más “típicas” (Hume et al., 2021).

La transición histórica también ha modificado la función del docente. En modelos segregados, el conocimiento sobre discapacidad se concentraba en especialistas. En un modelo inclusivo, todo docente necesita competencias básicas para atender la diversidad, y los profesionales especializados actúan como colaboradores que enriquecen la respuesta educativa. Esto exige trabajo conjunto, planificación compartida y mecanismos de apoyo institucional. Cuando el

maestro ordinario piensa que “el estudiante autista pertenece al especialista”, se reproduce una forma de exclusión dentro de la inclusión física.

Por último, comprender la evolución histórica permite evitar regresiones. En ocasiones, una escuela utiliza lenguaje inclusivo pero mantiene prácticas esencialmente segregadoras: aulas paralelas, exclusión de actividades, currículos empobrecidos o decisiones tomadas sin participación de la familia y del propio estudiante. La historia muestra que la inclusión no depende solo de dónde se ubica el alumno, sino de quién asume su educación, qué expectativas se establecen y cuánto participa en la vida de la comunidad. El cambio de paradigma debe hacerse visible en decisiones cotidianas.

1.3. Principios fundamentales de la inclusión educativa

El primer principio de la educación inclusiva es la dignidad humana. Todo estudiante posee igual valor y merece ser tratado con respeto, independientemente de su forma de comunicarse, su nivel de autonomía, su rendimiento académico o la cantidad de apoyo que necesite. Este principio impide reducir al estudiante a un diagnóstico. Decir “es autista” como explicación total de una conducta oculta factores como el cansancio, el miedo, la dificultad de comprensión, las experiencias previas o las características del entorno. La dignidad exige mirar a la persona completa y reconocer que el diagnóstico aporta información, pero nunca agota su identidad.

Un segundo principio es la equidad. Tratar de forma idéntica a estudiantes con necesidades diferentes puede producir resultados profundamente desiguales. La equidad busca que todos tengan oportunidades reales de aprender, lo cual puede requerir apoyos diferenciados. En una misma actividad, algunos alumnos pueden beneficiarse de una instrucción oral breve, mientras que otro necesita una secuencia visual y un ejemplo modelado. La meta educativa puede ser compartida, aunque las vías de acceso y expresión sean distintas. Este principio se relaciona con

el Diseño Universal para el Aprendizaje, que propone anticipar la variabilidad mediante múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión (CAST, 2024).

El tercer principio es la participación. La inclusión no se mide únicamente por la matrícula o la asistencia. Importa la calidad de la experiencia escolar. Participar significa tener oportunidades para tomar decisiones, iniciar interacciones, realizar tareas auténticas, compartir responsabilidades y ser escuchado. En estudiantes con comunicación limitada o no oral, la participación requiere que el entorno ofrezca modos de respuesta accesibles y tiempo suficiente para utilizarlos. Si la escuela solo reconoce la comunicación oral rápida, muchas decisiones se tomarán sin la voz del estudiante.

Otro principio es la presunción de competencia. Consiste en partir de la idea de que el estudiante puede aprender y comprender más de lo que quizá logra demostrar mediante los canales habituales.

Presumir competencia no equivale a negar dificultades ni a exigir desempeños imposibles; significa evitar conclusiones precipitadas basadas en la ausencia de habla, la conducta atípica o un rendimiento desigual. Esta postura orienta al docente a ofrecer oportunidades de aprendizaje ricas, apoyos adecuados y evaluaciones que permitan mostrar conocimientos de distintas maneras.

La colaboración constituye igualmente un principio central. Las necesidades complejas rara vez pueden abordarse de forma adecuada desde una sola disciplina. La educación inclusiva promueve coordinación entre docentes, profesionales de apoyo, directivos, familias y, de acuerdo con su edad y forma de comunicación, el propio estudiante. La colaboración evita mensajes contradictorios y permite que los apoyos se generalicen a distintos contextos. También disminuye la sobrecarga del docente cuando la responsabilidad se distribuye institucionalmente en lugar de depender de esfuerzos individuales aislados.

La flexibilidad es otro elemento fundamental. Un currículo rígido, una evaluación única o una organización del tiempo idéntica para todos puede generar barreras innecesarias. Ser flexible no

significa renunciar a los objetivos ni reducir la exigencia, sino ajustar los medios para alcanzarlos.

Un estudiante puede demostrar comprensión mediante un producto visual, una presentación grabada, una respuesta escrita o una selección de opciones, siempre que el formato elegido permita evaluar la competencia prevista. La flexibilidad también incluye cambios en agrupamientos, tiempos, apoyos y secuencias.

Finalmente, la inclusión se sustenta en la mejora continua. Las estrategias deben evaluarse por sus efectos reales y no solo por la intención con la que fueron implementadas. Si un apoyo visual no mejora la comprensión, debe revisarse su diseño, la forma de enseñarlo o su pertinencia. Si una adaptación reduce innecesariamente el desafío intelectual, también debe modificarse. La inclusión de calidad requiere una cultura profesional que observe, registre, reflexione y ajuste, en lugar de repetir prácticas por costumbre.

1.4. Diversidad y necesidades educativas en el contexto escolar

La diversidad es una condición inherente a cualquier aula. Los estudiantes difieren en ritmos de aprendizaje, conocimientos previos, lenguaje, intereses, estilos de comunicación, experiencias culturales, funcionamiento sensorial, habilidades motoras, motivación y formas de responder a la evaluación. Por ello, la educación inclusiva no debe asociarse únicamente a la discapacidad. Un enfoque inclusivo reconoce que la variabilidad forma parte de la realidad educativa y que las estrategias diseñadas para un grupo particular con frecuencia benefician a muchos otros estudiantes. Una agenda visual, por ejemplo, puede apoyar no solo a un alumno autista, sino también a quienes necesitan mayor previsibilidad y organización.

El concepto de necesidades educativas específicas permite describir situaciones en las que un estudiante requiere apoyos, ajustes o recursos adicionales para acceder al currículo y participar.

Sin embargo, debe utilizarse con cautela para evitar que la “necesidad” vuelva a localizarse

únicamente en la persona. Un estudiante puede necesitar menor carga sensorial porque el aula es excesivamente ruidosa; puede requerir instrucciones escritas porque las consignas orales son extensas y rápidas; o puede necesitar más tiempo porque el formato de evaluación demanda una velocidad que no forma parte del aprendizaje evaluado. Así, las necesidades se entienden mejor en interacción con el contexto.

En el autismo, esta interacción es evidente. Un alumno con elevada sensibilidad auditiva puede funcionar adecuadamente en una actividad individual y experimentar una intensa sobrecarga durante una celebración con música amplificada. Otro estudiante puede comunicarse con fluidez sobre temas de interés, pero tener dificultades para comprender instrucciones ambiguas. Otro puede resolver problemas matemáticos complejos y necesitar apoyo para organizar materiales o iniciar una tarea. La variabilidad intraindividual es tan importante como las diferencias entre estudiantes: una misma persona puede mostrar desempeños muy distintos según la demanda, el ambiente, el nivel de ansiedad o el apoyo disponible.

La respuesta educativa debe evitar la dicotomía entre “puede” y “no puede”. Resulta más útil preguntar “¿en qué condiciones puede?”. Esta formulación cambia la planificación. Si un estudiante no participa en una discusión grupal, el docente puede analizar si comprende el tema, si dispone de un turno predecible, si necesita preparar la respuesta por escrito o si el grupo es demasiado numeroso. La conducta observable se convierte en información para ajustar el entorno, no en una sentencia sobre la capacidad.

El Diseño Universal para el Aprendizaje aporta una base para responder a la diversidad sin esperar a que aparezca el fracaso. CAST propone diseñar experiencias con múltiples formas de participación, representación, acción y expresión, de modo que la accesibilidad se incorpore desde el inicio (CAST, 2024). En lugar de crear una lección rígida y luego añadir excepciones, el docente

ofrece opciones planificadas. Para el alumnado autista, esto puede incluir apoyos visuales, instrucciones segmentadas, ejemplos concretos, elección entre formatos de respuesta y mecanismos de autorregulación.

No obstante, el diseño universal no elimina la necesidad de apoyos individualizados. Algunas personas requieren sistemas aumentativos de comunicación, adaptaciones sensoriales específicas, apoyos intensivos para la conducta, asistencia personal o enseñanza explícita de habilidades funcionales. La inclusión efectiva combina medidas universales con ajustes individualizados. El error sería pensar que todos deben aprender de la misma manera porque están en el mismo aula, o, en el extremo opuesto, diseñar una educación completamente separada para cada estudiante. El equilibrio consiste en mantener metas comunes y pertenencia al grupo, incorporando apoyos personalizados cuando sean necesarios.

La diversidad también debe reflejarse en las expectativas. Tener autismo no determina de manera automática un nivel intelectual, una trayectoria académica o un futuro ocupacional. Existen estudiantes con discapacidad intelectual asociada, otros con capacidad intelectual media y otros con habilidades sobresalientes en áreas específicas. Incluso en quienes necesitan apoyos intensos, la educación debe buscar desarrollo, autonomía, comunicación y participación significativa. La expectativa inclusiva no es que todos logren lo mismo, sino que cada estudiante tenga oportunidades genuinas de avanzar.

1.5. Aproximación conceptual al Trastorno del Espectro Autista

El autismo, denominado clínicamente trastorno del espectro autista, se incluye entre las condiciones del neurodesarrollo. El DSM-5-TR describe dos grandes dominios: diferencias o dificultades persistentes en comunicación e interacción social, y patrones restringidos o repetitivos de conducta, intereses o actividades, incluyendo particularidades sensoriales (American Psychiatric Association, 2022). La OMS lo define como un grupo diverso de condiciones relacionadas con el desarrollo del cerebro cuyas características pueden detectarse en la primera infancia, aunque en muchas personas el diagnóstico ocurre más tarde (OMS, 2025). Estos marcos permiten organizar la evaluación clínica, pero en el contexto escolar deben traducirse en comprensión funcional y pedagógica.

La palabra “espectro” es fundamental. No alude a una escala lineal que vaya de “poco” a “muy” autista, sino a múltiples combinaciones de características y necesidades. Dos estudiantes con el mismo diagnóstico pueden diferir notablemente en lenguaje, cognición, autonomía, regulación emocional, coordinación motora, sensibilidad sensorial e intereses. Además, una misma persona puede necesitar mucho apoyo en un área y mostrar gran independencia en otra. Por ello, las etiquetas globales como “autismo leve” o “autismo severo” resultan insuficientes para la planificación educativa si no se describen las necesidades concretas.

El autismo no debe entenderse como resultado de una mala crianza, falta de afecto o decisiones familiares. La evidencia contemporánea lo relaciona con factores neurobiológicos y genéticos complejos, sin una causa única que explique todos los casos (Lord et al., 2018). Las antiguas teorías que responsabilizaban a las madres o atribuían el autismo a frialdad emocional han sido ampliamente descartadas y produjeron un daño histórico importante. En la escuela, aún pueden

persistir versiones más sutiles de esa culpabilización cuando se interpreta que la familia “no pone límites” sin analizar comunicación, ansiedad, procesamiento sensorial o demandas desajustadas.

El diagnóstico puede cumplir funciones valiosas: facilitar acceso a apoyos, orientar evaluaciones y ofrecer una explicación coherente de determinadas experiencias. Sin embargo, un diagnóstico no prescribe por sí solo una metodología. La selección de estrategias debe basarse en evaluación educativa individual, objetivos relevantes, preferencias y evidencia disponible. Hume et al. (2021) identificaron múltiples prácticas basadas en evidencia para personas autistas, lo que confirma que no existe una única intervención universal. La elección debe considerar edad, habilidad objetivo, contexto, recursos y aceptación por parte del estudiante y su familia.

Las perspectivas actuales también reconocen la importancia de incorporar las voces de las personas autistas. El paradigma de la neurodiversidad cuestiona investigaciones y prácticas centradas exclusivamente en normalizar comportamientos y propone atender calidad de vida, autonomía, identidad, comunicación y participación (Pellicano & den Houting, 2022). En educación, esto invita a diferenciar entre una conducta que realmente limita el aprendizaje o produce daño y una conducta simplemente atípica pero inocua. Por ejemplo, un movimiento repetitivo puede cumplir una función de regulación y no necesariamente requiere ser eliminado.

Finalmente, conviene distinguir entre diagnóstico y necesidad educativa. En muchos sistemas, el acceso a ciertos apoyos depende de una identificación clínica, pero la escuela no debería esperar a tener un informe formal para responder a una barrera evidente. Si un estudiante comprende mejor con apoyos visuales, necesita anticipación o requiere un espacio menos ruidoso, esas medidas pueden implementarse pedagógicamente mientras se desarrollan los procesos de evaluación correspondientes. La intervención educativa oportuna no significa diagnosticar desde el aula; significa enseñar de forma responsiva.

1.6. Características generales del autismo

Las características del autismo se expresan de formas diversas y no siempre son evidentes para el observador. Algunas personas manifiestan diferencias claras en comunicación, flexibilidad y conducta desde edades tempranas; otras desarrollan estrategias de compensación que pueden ocultar dificultades durante parte de la jornada escolar. La evaluación educativa debe considerar tanto lo que el estudiante hace como el esfuerzo que le cuesta hacerlo. Un alumno que parece adaptarse durante la clase puede experimentar agotamiento intenso, ansiedad o desregulación posterior si ha pasado horas intentando comprender claves sociales implícitas o soportando estímulos sensoriales aversivos.

Una característica transversal es la necesidad de comprender la función de la conducta. Expresiones como levantarse del asiento, cubrirse los oídos, repetir una frase, evitar una actividad o insistir en un orden determinado pueden responder a múltiples causas. Interpretarlas de manera automática como desobediencia conduce a respuestas punitivas poco eficaces. El análisis pedagógico debe preguntar qué antecede a la conducta, qué comunica, qué consecuencias obtiene y qué habilidades o apoyos faltan. Las prácticas basadas en evaluación funcional y enseñanza de habilidades alternativas cuentan con respaldo dentro de la literatura de intervención en autismo (Hume et al., 2021).

También es importante reconocer que las características nucleares del autismo interactúan con condiciones asociadas. Algunas personas presentan discapacidad intelectual, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, dificultades motoras, alteraciones del sueño, epilepsia, ansiedad u otros problemas de salud. Estas condiciones pueden influir en el desempeño escolar y requieren coordinación con las familias y profesionales pertinentes. El docente no diagnostica ni trata

clínicamente, pero sí observa patrones que pueden afectar el aprendizaje y comunica información de manera responsable.

La comprensión pedagógica se fortalece cuando las características se describen en términos observables y situacionales. En vez de registrar “tiene problemas sociales”, es más útil señalar que “durante el trabajo cooperativo no identifica cuándo intervenir y necesita un turno visual”. En vez de “es rígido”, puede documentarse que “cuando la actividad cambia sin aviso abandona la tarea y requiere anticipación”. Esta forma de describir facilita diseñar apoyos y evaluar si funcionan. Además, evita etiquetas que pueden condicionar negativamente las expectativas.

Las siguientes subsecciones presentan cinco áreas frecuentemente relevantes: comunicación y lenguaje, interacción social, patrones de comportamiento e intereses, procesamiento sensorial, y funciones ejecutivas y flexibilidad cognitiva. Estas áreas se presentan separadamente por claridad, aunque en la vida cotidiana se encuentran profundamente conectadas. Una dificultad para comprender lenguaje figurado puede afectar la interacción social; una sobrecarga sensorial puede reducir la capacidad de planificar; una transición inesperada puede producir una conducta repetitiva de autorregulación.

1.6.1. Comunicación y lenguaje

La comunicación en el autismo abarca un rango muy amplio. Algunas personas no utilizan lenguaje oral y se comunican mediante gestos, pictogramas, signos, dispositivos electrónicos u otros sistemas aumentativos y alternativos. Otras poseen vocabulario amplio y estructuras gramaticales complejas, pero experimentan dificultades para comprender dobles sentidos, inferencias, ironías o reglas conversacionales implícitas. Por ello, la presencia o ausencia de habla no puede utilizarse como medida única de comprensión, inteligencia o competencia comunicativa. En el aula, una barrera frecuente es la sobrecarga verbal. Instrucciones largas, rápidas y con varios pasos pueden ser difíciles de procesar, especialmente cuando se combinan con ruido ambiental. El estudiante puede parecer distraído cuando, en realidad, ha perdido parte de la consigna. Estrategias simples como reducir la cantidad de palabras, presentar un paso a la vez, acompañar la explicación con un modelo visual y comprobar comprensión mediante una acción concreta pueden mejorar el acceso sin disminuir el contenido académico.

La comunicación también incluye la capacidad de iniciar, mantener y finalizar interacciones. Algunos estudiantes responden cuando se les pregunta, pero rara vez solicitan ayuda o comunican malestar espontáneamente. Otros pueden hablar extensamente sobre intereses preferidos sin notar señales de que el interlocutor desea intervenir. Estas diferencias no deben interpretarse como falta de interés por los demás. Desde la perspectiva del “problema de la doble empatía”, las dificultades pueden ser recíprocas: personas autistas y no autistas pueden tener problemas para interpretar las experiencias y estilos comunicativos del otro (Milton, 2012).

Las ecolalias, repeticiones de palabras o frases escuchadas previamente, pueden cumplir funciones comunicativas. En lugar de considerarlas siempre como lenguaje “sin sentido”, el docente debe observar cuándo aparecen y qué parecen expresar. Una frase de una película puede utilizarse para

pedir, rechazar, regular una emoción o comentar una situación. Reconocer la función comunicativa permite responder al mensaje y, cuando sea pertinente, modelar formas más claras o flexibles de expresión. Para estudiantes que utilizan comunicación aumentativa o alternativa, el acceso al sistema debe ser constante. Un comunicador guardado en una mochila no constituye comunicación accesible. Los adultos y compañeros necesitan aprender a esperar, modelar y respetar ese medio. La meta no es reemplazar una forma de comunicación válida por habla a cualquier costo, sino ampliar las posibilidades de comprensión y expresión. Una persona que puede comunicar “no”, “descanso”, “ayuda”, “dolor” o “quiero participar” tiene más autonomía y menor necesidad de expresar esas funciones mediante conductas difíciles de interpretar.

La enseñanza inclusiva también requiere revisar el lenguaje del docente. Preguntas ambiguas como “¿puedes abrir el libro?” pueden recibir una respuesta literal de “sí” sin que el estudiante realice la acción. Expresiones figuradas, instrucciones indirectas o cambios súbitos de tema pueden generar confusión. La claridad beneficia a todo el grupo. No se trata de eliminar la riqueza del lenguaje, sino de enseñar explícitamente significados no literales cuando sean relevantes y de utilizar formulaciones precisas en momentos en que la consigna debe ejecutarse.

1.6.2. Interacción social

Las diferencias en interacción social pueden manifestarse en el contacto visual, el uso de gestos, la reciprocidad conversacional, la comprensión de normas implícitas o la participación en actividades compartidas. No obstante, el contacto visual no debe convertirse en objetivo obligatorio. Algunas personas autistas informan que mirar directamente a los ojos puede ser incómodo o dificultar la concentración. Un estudiante puede escuchar mejor mientras mira hacia otro punto. Evaluar la atención exclusivamente por la dirección de la mirada puede producir demandas innecesarias.

En contextos grupales, muchas reglas sociales permanecen implícitas: cuándo entrar en una conversación, cuánto hablar, cómo reconocer una broma, cuándo un compañero está molesto o cómo negociar desacuerdos. Los estudiantes que no captan estas claves de forma intuitiva pueden beneficiarse de enseñanza explícita, modelado y oportunidades estructuradas de práctica. La inclusión social no se logra simplemente colocando al estudiante en un grupo y esperando que aprenda por exposición. Requiere diseñar interacciones en las que los roles, turnos y objetivos sean comprensibles.

Es importante diferenciar la habilidad social del deseo de relación. Algunos estudiantes quieren amistades pero no saben cómo iniciarlas o mantenerlas; otros prefieren interacciones menos frecuentes o actividades paralelas. La meta inclusiva no debe ser imponer un estilo extrovertido, sino ampliar opciones de participación y reducir la soledad no deseada. El docente puede facilitar intereses compartidos, compañeros sensibles, clubes o tareas cooperativas con roles claros, evitando forzar interacciones que aumenten ansiedad.

Las dificultades sociales también pueden verse amplificadas por experiencias de rechazo. Un estudiante que ha sido ridiculizado por sus movimientos, su forma de hablar o sus intereses puede

evitar a los compañeros como estrategia de protección. Por ello, cualquier intervención centrada en habilidades sociales debe acompañarse de acciones sobre el grupo. No es suficiente enseñar al alumno autista a “encajar” si el entorno tolera burlas, exclusión o estigmas. La responsabilidad por una convivencia inclusiva corresponde a toda la comunidad.

El concepto de doble empatía invita a una revisión ética de la interacción. Milton (2012) plantea que los problemas de comprensión entre personas autistas y no autistas pueden ser mutuos, no un déficit unilateral. En el aula, esto significa que el docente también debe aprender el estilo comunicativo del estudiante. Por ejemplo, una respuesta breve puede expresar respeto y no desinterés; la preferencia por hablar de un tema específico puede ser una vía auténtica de conexión; y el silencio puede ser una forma de procesamiento antes de responder.

La enseñanza de habilidades sociales debe orientarse a la autonomía y el bienestar, no a la imitación superficial de normas sociales. Practicar cómo pedir aclaraciones, reconocer situaciones inseguras, comunicar límites, negociar turnos o identificar emociones propias puede tener mayor valor que entrenar sonrisas o contacto visual. La pregunta pedagógica clave es si la habilidad ayuda a la persona a participar, protegerse, comunicar necesidades y construir relaciones elegidas.

1.6.3. Patrones de comportamiento e intereses

Las personas autistas pueden mostrar movimientos repetitivos, preferencia por rutinas, intereses intensos o formas particulares de organizar objetos y actividades. Estas conductas han sido históricamente descritas solo como síntomas que debían reducirse. En la actualidad se reconoce que algunas cumplen funciones importantes de regulación, disfrute, previsibilidad o expresión. El docente necesita distinguir entre conductas que interfieren significativamente con el aprendizaje o la seguridad y aquellas que son simplemente diferentes.

Los intereses intensos pueden convertirse en recursos pedagógicos. Un estudiante interesado en trenes puede practicar lectura mediante horarios, matemáticas mediante distancias, geografía mediante rutas y escritura mediante descripciones. El objetivo no es convertir todo el currículo en un solo tema, sino utilizar intereses como puentes hacia nuevos contenidos. Esta estrategia puede aumentar motivación, comprensión y relación con el docente. También comunica que los intereses del estudiante son valorados y no únicamente tolerados.

La necesidad de predictibilidad puede manifestarse en malestar ante cambios de horario, sustitución de un maestro, modificación del orden de una actividad o cancelación inesperada. La respuesta inclusiva consiste en anticipar cambios cuando sea posible, mostrar visualmente lo que permanecerá igual y enseñar estrategias para manejar gradualmente la incertidumbre. Evitar todos los cambios tampoco es deseable, porque la vida escolar y comunitaria requiere flexibilidad. El objetivo es construir tolerancia de manera apoyada y segura.

Los movimientos repetitivos —como balancearse, mover las manos o manipular objetos— pueden ayudar a regular la activación sensorial o emocional. Suprimirlos sin comprender su función puede aumentar estrés. Si una conducta es segura y no impide el aprendizaje propio ni el de otros, puede

ser aceptable. Cuando sí interfiere, conviene ofrecer alternativas funcionalmente equivalentes, modificar la demanda o enseñar momentos y espacios apropiados, evitando respuestas humillantes. Los patrones repetitivos también pueden aparecer en el lenguaje, el juego o la resolución de tareas. Un estudiante puede insistir en usar un procedimiento conocido incluso cuando existe una estrategia más eficiente. En lugar de interpretar esta insistencia como obstinación, el docente puede introducir variaciones pequeñas, modelar opciones y utilizar apoyos que hagan visible la secuencia de cambio. La flexibilidad se enseña progresivamente y se favorece cuando el entorno es emocionalmente seguro.

La planificación debe considerar que las conductas repetitivas pueden intensificarse en situaciones de ansiedad, fatiga o sobrecarga. Por ello, un aumento repentino no siempre requiere una intervención directa sobre la conducta; puede ser una señal de que la demanda se volvió excesiva. Observar patrones ayuda a prevenir crisis y a enseñar formas de autorregulación. La intervención más eficaz puede ser reducir ruido, clarificar una consigna, ofrecer un descanso o permitir acceso a un objeto regulador.

1.6.4. Procesamiento sensorial

Las diferencias sensoriales forman parte de los criterios contemporáneos del autismo y tienen gran relevancia educativa (American Psychiatric Association, 2022). Un estudiante puede mostrar hipersensibilidad o hiposensibilidad a sonidos, luces, olores, texturas, movimiento, temperatura o sensaciones corporales. Estas respuestas no son necesariamente voluntarias. Un zumbido que la mayoría ignora puede resultar insoportable; una luz fluorescente puede producir malestar; determinadas texturas de materiales escolares pueden dificultar la participación.

La sensibilidad auditiva es especialmente frecuente en entornos escolares por la presencia de timbres, gritos, movimiento de sillas, altavoces y conversaciones simultáneas. Un estudiante que

se cubre los oídos o intenta salir durante una actividad ruidosa puede estar protegiéndose de una experiencia sensorial intensa. Castigar esa respuesta sin modificar el ambiente aumenta el riesgo de desregulación. Medidas como anticipar eventos ruidosos, permitir protectores auditivos cuando sean apropiados, ubicar al estudiante lejos de fuentes de ruido o disponer de un espacio tranquilo pueden ser razonables.

También pueden existir necesidades de búsqueda sensorial. Algunos estudiantes necesitan movimiento frecuente, presión profunda o manipulación de objetos para mantener un nivel óptimo de activación. En lugar de exigir inmovilidad prolongada, el aula puede incorporar pausas de movimiento, opciones de postura, materiales discretos de manipulación o encargos funcionales que impliquen desplazamiento. Estas medidas deben individualizarse y observarse, porque una estrategia reguladora para un estudiante puede distraer a otro.

El procesamiento sensorial se relaciona con la conducta y el aprendizaje. Cuando el sistema nervioso está sobrecargado, disminuye la capacidad para atender, comunicarse, inhibir respuestas y resolver problemas. En ese momento, insistir en una tarea académica compleja puede ser contraproducente. La regulación no debe verse como premio posterior al trabajo, sino como condición que hace posible el aprendizaje. Esto es particularmente importante durante crisis, en las que el objetivo inmediato debe ser recuperar seguridad y reducir demandas.

El docente no necesita convertirse en terapeuta ocupacional para realizar ajustes sensoriales básicos. Puede observar momentos problemáticos, registrar estímulos presentes y colaborar con la familia y profesionales. Cambios simples como reducir decoraciones visuales, organizar materiales, evitar luces parpadeantes, avisar antes de usar un sonido fuerte o permitir una ubicación alternativa pueden tener impacto significativo. Cuando las necesidades son complejas, la evaluación especializada puede aportar orientaciones adicionales.

La inclusión sensorial también beneficia al grupo. Un aula con menor ruido innecesario, instrucciones claras, espacios organizados y oportunidades de movimiento suele favorecer la atención de muchos estudiantes. Este es un ejemplo de cómo los ajustes inicialmente pensados para una necesidad específica pueden mejorar el diseño universal. La meta no es crear un ambiente completamente libre de estímulos, sino uno suficientemente flexible para que las diferencias sensoriales no se conviertan en barreras evitables.

1.6.5. Funciones ejecutivas y flexibilidad cognitiva

Las funciones ejecutivas incluyen habilidades como planificar, iniciar tareas, mantener información en mente, cambiar de estrategia, inhibir respuestas y monitorear el propio desempeño.

Algunos estudiantes autistas presentan dificultades en una o varias de estas áreas, aunque el perfil varía ampliamente. Un alumno puede conocer el contenido de una actividad y, sin embargo, no comenzar porque no sabe cuál es el primer paso. Otro puede iniciar adecuadamente, pero perder materiales o no calcular el tiempo necesario para finalizar.

En el aula, las demandas ejecutivas suelen permanecer ocultas. Una tarea aparentemente sencilla como “preparen una exposición” implica elegir tema, distribuir tiempo, buscar información, seleccionar ideas, crear material y ensayar. Si el estudiante presenta dificultades de planificación, el problema puede interpretarse como falta de esfuerzo. Descomponer la tarea en pasos visibles, utilizar listas de verificación y establecer puntos intermedios de revisión permite evaluar el conocimiento sin que la organización se convierta en una barrera desproporcionada.

La iniciación de tareas merece atención especial. Algunos estudiantes parecen esperar pasivamente aunque hayan comprendido la consigna. Puede ayudar una señal concreta de inicio, un ejemplo ya comenzado, una tarjeta con “primero” y “después” o una breve indicación individual. El apoyo debe retirarse gradualmente cuando el estudiante desarrolla independencia. La meta no es crear

dependencia del adulto, sino externalizar temporalmente una función hasta que pueda gestionarse con mayor autonomía.

La flexibilidad cognitiva se relaciona con la capacidad de cambiar de plan, aceptar una respuesta alternativa o modificar una estrategia. Los cambios inesperados pueden ser especialmente difíciles cuando se combinan con ansiedad y necesidad de previsibilidad. Enseñar flexibilidad requiere comenzar con variaciones pequeñas en contextos seguros, anticipar opciones y reforzar la recuperación después de un cambio. No es útil provocar cambios arbitrarios con la idea de que el estudiante “debe acostumbrarse”; la exposición debe ser gradual y con apoyos.

La memoria de trabajo también puede afectar el seguimiento de instrucciones de varios pasos. Un estudiante puede entender cada indicación por separado pero olvidar las primeras cuando escucha las últimas. Presentar instrucciones numeradas, utilizar apoyos visuales y permitir consultar la secuencia reduce esta demanda. Estas estrategias no “hacen la tarea por el estudiante”; liberan recursos cognitivos para que se concentre en el objetivo de aprendizaje.

1.7. Heterogeneidad del espectro autista

La heterogeneidad es una de las características más importantes para comprender el autismo en educación. La categoría diagnóstica reúne personas con perfiles muy distintos, por lo que hablar de “el estudiante autista” como si existiera un modelo único conduce a errores de planificación. Lord et al. (2018) destacan la variedad de trayectorias, manifestaciones y necesidades presentes dentro del espectro. En una misma institución puede haber un estudiante que utiliza comunicación alternativa y requiere apoyo extenso para actividades cotidianas, otro que cursa el currículo ordinario con ajustes mínimos y otro con altas capacidades en determinadas áreas junto con dificultades significativas de regulación y participación social.

Esta heterogeneidad se observa entre personas, pero también dentro de la misma persona. El desempeño puede ser desigual entre dominios y contextos. Un estudiante puede leer palabras complejas y tener dificultad para inferir el significado global de un texto; resolver cálculos con rapidez y no comprender un problema verbal; hablar con fluidez sobre temas conocidos y quedar sin palabras en situaciones de ansiedad. Estos perfiles asimétricos desafían las expectativas basadas en una idea lineal de desarrollo y hacen necesario evaluar capacidades específicas en lugar de asumir un nivel general a partir de una sola habilidad.

La variabilidad también puede aparecer a lo largo del día. Factores como sueño, dolor, hambre, ruido, cambios inesperados, demandas sociales acumuladas o experiencias de fracaso pueden modificar la capacidad de autorregulación. Un comportamiento que el docente interpreta como “inconsistencia” puede reflejar diferencias legítimas en la carga cognitiva y sensorial. Por ello, la observación debe considerar patrones temporales y contextuales. Registrar cuándo una estrategia funciona y cuándo deja de hacerlo aporta información más útil que etiquetar al estudiante como colaborador o poco colaborador.

Las diferencias de género y presentación también requieren atención. Parte de la literatura ha señalado que algunas niñas y mujeres pueden recibir diagnóstico más tarde, entre otros motivos, porque sus intereses intensos parecen socialmente comunes o porque desarrollan estrategias de camuflaje social. Sin convertir esta observación en una regla, la escuela debe evitar basarse solo en estereotipos masculinos tradicionales del autismo. Un estudiante que imita conductas sociales con aparente éxito puede seguir experimentando gran esfuerzo, confusión o agotamiento.

La heterogeneidad implica que los niveles de apoyo no deben transformarse en etiquetas rígidas. La necesidad de apoyo puede variar por área: una persona puede ser independiente académicamente y requerir apoyo importante en regulación emocional; otra puede necesitar

acompañamiento constante para comunicación, pero mostrar gran competencia en rutinas conocidas. La planificación educativa debe describir apoyos concretos y revisarlos periódicamente. Expresiones como “necesita mucho apoyo” son demasiado generales si no se especifica para qué, cuándo y con qué objetivo.

Esta diversidad también afecta la selección de prácticas basadas en evidencia. Hume et al. (2021) identificaron múltiples intervenciones con evidencia para habilidades y edades diferentes. La existencia de varias opciones confirma que la decisión pedagógica debe individualizarse. Una estrategia eficaz para enseñar comunicación funcional puede no ser apropiada para comprensión lectora; una intervención útil para un niño pequeño puede no corresponder a un adolescente. La evidencia orienta, pero la pertinencia depende de la persona y del contexto.

Finalmente, la heterogeneidad invita a abandonar comparaciones simplistas. El progreso de un estudiante autista no debe medirse únicamente frente a compañeros de la misma edad ni frente a otros estudiantes con autismo. Es necesario considerar su línea de base, objetivos relevantes y calidad de participación. Comparar puede ser útil para interpretar expectativas curriculares, pero la evaluación inclusiva también reconoce avances individuales: comunicar una necesidad con menor frustración, tolerar una transición con apoyo reducido, participar más tiempo en una actividad o generalizar una habilidad a otro contexto.

1.8. Mitos y realidades sobre el autismo

Los mitos sobre el autismo influyen directamente en las expectativas educativas. Cuando un docente cree que las personas autistas “no sienten”, “no quieren relacionarse” o “viven en su propio mundo”, puede reducir oportunidades de interacción, participación y aprendizaje. Estas ideas transforman estereotipos en prácticas concretas. Desmontarlas es una tarea pedagógica porque las expectativas del adulto afectan la cantidad y calidad de oportunidades que ofrece. Una mirada informada evita tanto la subestimación como la idealización.

Uno de los mitos más persistentes sostiene que las personas autistas carecen de empatía. La realidad es más compleja. Puede haber dificultades para interpretar determinadas claves sociales o inferir estados mentales en situaciones específicas, pero esto no equivale a ausencia de sentimientos o preocupación por otros. El planteamiento de la doble empatía propone que la incompreensión puede ser recíproca entre personas con experiencias neurológicas distintas (Milton, 2012). En el aula, el docente debe evitar atribuir frialdad moral a conductas que pueden deberse a diferencias en expresión o interpretación social.

Otro mito afirma que todos los estudiantes autistas tienen capacidades extraordinarias en matemáticas, memoria o música. Algunas personas poseen talentos notables, pero no es una característica universal. Este estereotipo puede ser tan perjudicial como la visión deficitaria porque crea expectativas irreales y puede hacer invisible la necesidad de apoyo. La valoración de fortalezas debe basarse en observación real, no en imágenes difundidas por medios de comunicación. Cada estudiante merece ser conocido por su perfil particular.

También es incorrecto pensar que el autismo se debe a una crianza inadecuada. La evidencia científica contemporánea descarta las antiguas teorías que culpaban a los padres y reconoce la complejidad neurobiológica y genética del autismo (Lord et al., 2018). En educación, este mito

puede aparecer cuando se atribuyen todas las conductas a falta de límites. Una disciplina coherente es importante para cualquier estudiante, pero las respuestas deben considerar comunicación, procesamiento sensorial, comprensión y función de la conducta. La explicación moralizante suele impedir identificar la causa educativa modificable.

Otro error frecuente es asumir que una persona que habla con fluidez no necesita apoyo. El lenguaje oral puede ocultar dificultades de comprensión pragmática, regulación, planificación o procesamiento sensorial. Un estudiante puede parecer muy competente en conversación individual y bloquearse ante una actividad grupal abierta. Las necesidades no se determinan por una sola habilidad visible. De modo similar, la ausencia de habla no permite concluir que la persona no comprende. La comunicación y la cognición deben evaluarse con métodos accesibles.

Se encuentra también el mito de que la inclusión siempre significa permanecer todo el tiempo en el aula común, sin excepciones. La meta es maximizar participación y pertenencia, pero algunos apoyos pueden requerir momentos específicos en espacios alternativos si responden a una necesidad y están vinculados al proyecto educativo. Lo importante es que la separación no se convierta en destino permanente ni se utilice por conveniencia organizativa. El apoyo debe facilitar el acceso a la comunidad escolar, no reemplazarla.

Finalmente, debe cuestionarse la idea de que existe una técnica milagrosa o un único método válido. La evidencia muestra un conjunto de prácticas eficaces para diferentes objetivos, no una intervención universal (Hume et al., 2021). Las promesas de “cura” o normalización completa requieren especial cautela. En educación, la calidad se construye mediante evaluación, objetivos claros, prácticas respaldadas, seguimiento de resultados y respeto por la persona. La combinación de rigor científico y ética protege a estudiantes y familias frente a intervenciones ineficaces o potencialmente dañinas.

1.9. Barreras para el aprendizaje y la participación

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación permite analizar la exclusión sin atribuirla exclusivamente a las características del estudiante. Booth y Ainscow (2011) proponen examinar culturas, políticas y prácticas escolares que dificultan la presencia, la participación o el aprendizaje. En el caso del autismo, muchas barreras son invisibles para quienes no experimentan las mismas diferencias sensoriales, comunicativas o ejecutivas. Identificarlas requiere observar el entorno desde la perspectiva del estudiante y revisar supuestos acerca de cómo “debería” aprender o comportarse.

Las barreras actitudinales pueden ser especialmente dañinas. Bajas expectativas, sobreprotección, temor, rechazo o interpretaciones moralizantes de la conducta limitan oportunidades. Un maestro que asume que el estudiante “no entiende” puede simplificar excesivamente las tareas; otro que interpreta una crisis como manipulación puede responder con castigos; compañeros que consideran extraños determinados movimientos pueden excluirlo socialmente. Las actitudes se convierten así en condiciones concretas que facilitan o impiden aprendizaje.

Existen también barreras comunicativas. Instrucciones extensas, lenguaje ambiguo, ausencia de apoyos visuales, preguntas abiertas sin estructura o falta de acceso a sistemas aumentativos pueden impedir que el estudiante comprenda o se exprese. Cuando la comunicación falla, la conducta suele convertirse en el canal disponible. Antes de concluir que una persona “se niega” a participar, conviene verificar si comprende qué debe hacer, cómo comenzar, cuánto durará la actividad y qué ocurrirá después.

Las barreras sensoriales incluyen ruido, iluminación intensa, aglomeraciones, olores, temperaturas, contacto físico inesperado y exceso de estímulos visuales. El aula puede ser tolerable durante una actividad y volverse inaccesible durante otra. Celebraciones, educación física, recreos

o comedores suelen concentrar estímulos. La planificación inclusiva debe extenderse más allá de la clase académica. La participación plena abarca todos los espacios escolares.

Las barreras curriculares aparecen cuando existe una única forma de acceder al contenido o demostrar aprendizaje. Un currículo basado en exposición oral prolongada, copia extensa y pruebas escritas rápidas favorece determinados perfiles y perjudica a otros. El Diseño Universal para el Aprendizaje invita a anticipar estas diferencias ofreciendo múltiples medios de representación y expresión (CAST, 2024). Esto no significa crear objetivos distintos para todos, sino evitar que la forma de la tarea mida habilidades irrelevantes para la competencia evaluada.

La organización institucional puede generar otras barreras. Horarios sin tiempo de transición, cambios no comunicados, falta de coordinación entre docentes, ausencia de protocolos para crisis o escasez de espacios de regulación aumentan la dificultad. Cuando cada profesor aplica criterios diferentes, el estudiante debe reconstruir constantemente expectativas. La coordinación escolar reduce incertidumbre y evita que los apoyos dependan de la buena voluntad de una sola persona. Una herramienta útil es convertir las barreras en preguntas de mejora. Si un estudiante abandona una actividad, se puede preguntar: ¿comprendió la consigna?, ¿la tarea era demasiado larga?, ¿existía una salida comunicativa?, ¿había ruido?, ¿el objetivo era significativo?, ¿sabía cuándo terminaría?, ¿había tenido experiencias previas de fracaso? Estas preguntas desplazan el análisis de la culpa hacia la solución. El objetivo no es justificar cualquier conducta, sino comprenderla para enseñar alternativas y modificar condiciones.

1.10. Fortalezas y potencialidades de los estudiantes con autismo

Una educación centrada únicamente en necesidades y dificultades corre el riesgo de construir una identidad escolar basada en el déficit. Reconocer fortalezas no significa negar las discapacidades ni romantizar el autismo; significa obtener una visión más completa que permita diseñar experiencias motivadoras y expectativas ajustadas. Las fortalezas pueden aparecer en memoria, atención al detalle, pensamiento visual, honestidad, persistencia, conocimiento profundo de intereses, razonamiento lógico, creatividad, habilidades artísticas o capacidad para seguir rutinas, aunque ninguna de ellas es universal.

Los intereses específicos pueden convertirse en un motor de aprendizaje. Cuando el docente incorpora un tema preferido de forma estratégica, aumenta la probabilidad de atención y participación. El interés puede utilizarse como ejemplo, contexto o medio de elección. Además, compartirlo con compañeros puede generar oportunidades sociales auténticas, especialmente si se evita ridiculizarlo. El estudiante deja de ser visto solo como receptor de apoyo y puede convertirse en fuente de conocimiento para el grupo.

La atención al detalle, cuando está presente, puede ser una ventaja en tareas de clasificación, revisión, observación científica, música, tecnología o análisis de patrones. Sin embargo, esta fortaleza puede coexistir con dificultad para integrar información global. La enseñanza debe aprovechar el detalle y, al mismo tiempo, ayudar a construir relaciones entre partes y totalidad. Una fortaleza no es una habilidad aislada que deba explotarse; es un punto de partida para ampliar competencias.

La preferencia por rutinas puede favorecer constancia y responsabilidad cuando las tareas son claras. Estudiantes que experimentan dificultades con cambios pueden mostrar gran precisión en actividades estructuradas. El docente puede utilizar esa capacidad para desarrollar autonomía,

introducir progresivamente variaciones y enseñar estrategias de planificación. La misma característica que genera una necesidad de apoyo en un contexto puede convertirse en recurso en otro.

Algunas personas autistas muestran formas de pensamiento menos influenciadas por convenciones sociales y pueden aportar perspectivas originales. En actividades abiertas, proyectos o resolución de problemas, estas miradas enriquecen al grupo. Una cultura inclusiva no intenta uniformar todas las respuestas, sino aprovechar la diversidad cognitiva. Para que esto ocurra, el aula debe permitir diferentes maneras de explicar, crear y participar. Si solo se acepta una forma de responder, muchas fortalezas permanecen invisibles.

La perseverancia también puede ser una fortaleza importante. Un interés profundo puede sostener horas de práctica y aprendizaje autodirigido. El desafío pedagógico consiste en conectar esa motivación con metas más amplias y enseñar flexibilidad para alternar entre intereses. El objetivo no es apagar la pasión, sino convertirla en puente hacia nuevas habilidades. En adolescentes, los intereses pueden orientar proyectos vocacionales y oportunidades de participación comunitaria.

Desde una perspectiva de neurodiversidad, valorar fortalezas forma parte de un cambio más amplio: pasar de preguntar únicamente cómo reducir rasgos autistas a preguntar cómo aumentar bienestar, autonomía, comunicación, aprendizaje y participación (Pellicano & den Houting, 2022).

La educación inclusiva tiene la responsabilidad de apoyar necesidades sin borrar la individualidad. Una meta educativa válida no es producir un estudiante que parezca menos autista, sino una persona con mayores oportunidades para aprender, decidir y pertenecer.

1.11. El derecho a una educación inclusiva

El derecho a la educación inclusiva se fundamenta en la igualdad y la no discriminación. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que las personas con discapacidad no deben ser excluidas del sistema general de educación por motivo de discapacidad y que deben acceder a educación inclusiva, de calidad y gratuita en igualdad de condiciones con las demás (Naciones Unidas, 2006). Esta obligación transforma la inclusión de una aspiración pedagógica en un deber jurídico y ético.

El Comentario General núm. 4 desarrolla el alcance de este derecho y diferencia inclusión de integración. La inclusión requiere una reforma sistémica de la cultura, política y práctica educativa, así como ajustes razonables y apoyos individualizados cuando sean necesarios (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016). Por tanto, no basta con admitir a un estudiante si permanece en desventaja por un currículo inaccesible, comunicación inadecuada o ausencia de apoyos.

El concepto de ajustes razonables es central. Se refiere a modificaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada y que permitan a la persona ejercer sus derechos en igualdad. En el aula, puede significar cambiar el formato de una evaluación, permitir más tiempo, reducir estímulos, ofrecer apoyo visual o utilizar tecnología accesible. El ajuste no es un favor y no debe considerarse automáticamente una ventaja injusta. Su finalidad es compensar una barrera que de otro modo impediría demostrar aprendizaje o participar.

El derecho a la inclusión también protege la dignidad y la pertenencia. Separar a un estudiante de actividades por comodidad, utilizar espacios aislados como castigo o negar participación en salidas por temor a dificultades conductuales puede constituir exclusión si no existe una justificación

educativa individual y medidas previas de apoyo. La planificación debe comenzar preguntando qué se necesita para participar, no buscando razones para impedir la participación.

El interés superior del niño y la participación del propio estudiante deben orientar las decisiones. A medida que aumenta su edad y capacidad de comunicación, su opinión debe tener mayor peso. Incluso estudiantes con comunicación limitada pueden expresar preferencias mediante elecciones, aproximaciones, rechazo, sistemas alternativos o patrones de conducta. Escuchar no significa conceder todo, pero sí interpretar la conducta como información y proporcionar medios accesibles para decidir.

La familia también posee derechos y responsabilidades en el proceso educativo. Debe recibir información comprensible, participar en decisiones y ser tratada como colaboradora. Sin embargo, la inclusión no puede depender de que la familia proporcione recursos que corresponden al sistema educativo. Cuando una escuela condiciona la asistencia a la presencia permanente de un familiar o exige costear apoyos indispensables sin respaldo normativo, desplaza la responsabilidad institucional hacia el hogar.

La garantía del derecho requiere mecanismos de seguimiento. Las políticas generales pueden ser adecuadas y, aun así, existir prácticas locales excluyentes. Directivos y autoridades deben revisar asistencia, participación, logros, incidentes, quejas y acceso a apoyos. Una cultura de derechos no se limita a conocer normas; convierte sus principios en criterios para evaluar decisiones cotidianas. Cada vez que se propone separar, reducir una oportunidad o negar un ajuste, corresponde analizar si la decisión es necesaria, proporcional y orientada al aprendizaje.

1.12. Marco normativo de la inclusión educativa

El marco normativo ofrece una base para que la inclusión no dependa exclusivamente de convicciones personales. Las normas internacionales y nacionales reconocen la educación como derecho y establecen obligaciones de igualdad, accesibilidad, participación y apoyos. Para el docente, conocer estas disposiciones no significa asumir funciones jurídicas, sino comprender que determinadas prácticas pedagógicas responden a derechos exigibles. Para los directivos, el conocimiento normativo es indispensable porque muchas barreras se originan en decisiones de organización, asignación de recursos y procedimientos institucionales.

El análisis normativo debe realizarse con una perspectiva pedagógica. Una norma puede utilizar términos generales como inclusión, ajustes razonables o necesidades educativas específicas; la escuela necesita traducirlos en acciones concretas. Por ejemplo, el principio de no discriminación se expresa al asegurar que un estudiante pueda matricularse, participar en evaluaciones, acceder a actividades extracurriculares y recibir apoyos sin trato degradante. La accesibilidad se concreta en materiales comprensibles, canales de comunicación y entornos físicos o sensoriales adecuados.

Las normas también ayudan a delimitar responsabilidades. El docente de aula es responsable de enseñar al estudiante; los equipos de apoyo complementan esa labor. La familia aporta información y acompaña, pero no sustituye al sistema. Los directivos deben crear condiciones para la coordinación, formación y seguimiento. Cuando las responsabilidades están claras, disminuyen situaciones en las que el estudiante queda sin atención porque cada actor supone que otro debe hacerse cargo.

1.12.1. Referentes internacionales

La Declaración Universal de Derechos Humanos reconoció la educación como un derecho fundamental y estableció una base general de igualdad. Posteriormente, distintos instrumentos fueron precisando la obligación de garantizar educación sin discriminación. En el campo de la discapacidad, la evolución más importante ha sido el paso desde enfoques asistenciales hacia un modelo de derechos humanos, en el que las personas son titulares de derechos y las barreras sociales se convierten en objeto de transformación.

La Declaración de Salamanca y su Marco de Acción, aprobados en 1994, marcaron un punto de inflexión al promover el principio de que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras (UNESCO, 1994). Su importancia histórica radica en que situó la diversidad dentro de la escuela común y no como excepción externa. UNESCO ha reafirmado en años recientes la vigencia del compromiso de Salamanca frente a desigualdades persistentes (UNESCO, 2024).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada en 2006, consolidó jurídicamente el derecho a un sistema educativo inclusivo. Su artículo 24 exige no excluir del sistema general por motivo de discapacidad, garantizar acceso en la comunidad, realizar ajustes razonables y proporcionar apoyos necesarios (Naciones Unidas, 2006). La Convención también reconoce comunicación, accesibilidad, autonomía y participación, principios que tienen aplicación directa en la experiencia escolar.

El Comentario General núm. 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad proporciona una interpretación detallada del derecho a la educación inclusiva. Señala que la inclusión implica cambios sistémicos y distingue la inclusión de la integración, donde la persona debe adaptarse a un sistema preexistente (Comité sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad, 2016). Este documento es especialmente útil para evaluar políticas escolares que utilizan el lenguaje de inclusión pero mantienen estructuras segregadas.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible también incorporan la inclusión. El Objetivo 4 busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de UNESCO de 2020 enfatiza que la inclusión requiere considerar a todos los estudiantes y eliminar mecanismos de exclusión dentro y fuera de los sistemas educativos (UNESCO, 2020). La frase “todos significa todos” resume la idea de que ninguna categoría de estudiante puede quedar fuera de la responsabilidad de la escuela.

UNICEF ha promovido igualmente la educación inclusiva como una vía para garantizar oportunidades reales de aprendizaje a niños y niñas históricamente excluidos (UNICEF, s. f.). Desde este enfoque, la inclusión beneficia al conjunto del sistema porque impulsa mejoras en pedagogía, accesibilidad y convivencia. Para el alumnado autista, estos marcos internacionales legitiman prácticas como apoyos individualizados, participación en entornos comunes y eliminación de barreras comunicativas y actitudinales.

1.12.2. Marco jurídico y educativo ecuatoriano

En Ecuador, la Constitución de la República reconoce la educación como un derecho a lo largo de la vida y la sitúa como garantía de igualdad e inclusión social. Asimismo, establece obligaciones estatales de atención prioritaria y protección de derechos de las personas con discapacidad. Este marco constitucional obliga a interpretar la política educativa desde la igualdad material y no únicamente desde el acceso formal. La presencia de un estudiante con autismo en la escuela debe acompañarse de condiciones que permitan ejercer efectivamente el derecho a aprender y participar.

La Codificación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, publicada en el Quinto Suplemento del Registro Oficial No. 689 del 22 de noviembre de 2024, constituye el marco legal central del Sistema Nacional de Educación. La LOEI codificada incorpora principios de inclusión, atención a la diversidad, igualdad y no discriminación, y regula responsabilidades de los actores educativos. Su aplicación debe entenderse junto con el Reglamento General a la LOEI, expedido mediante Decreto Ejecutivo 675 y publicado en el Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 254 del 22 de febrero de 2023.

El Reglamento General desarrolla procedimientos y disposiciones para la organización del sistema y la respuesta educativa. Para las instituciones, su relevancia práctica radica en que las obligaciones de inclusión no se agotan en declaraciones generales. La gestión escolar debe articular evaluación, acompañamiento, refuerzo, participación familiar y medidas de apoyo dentro de los procedimientos regulares. El Ministerio de Educación ha señalado además que el marco reglamentario busca centrar la evaluación en el aprendizaje y en la identificación de necesidades de nivelación y acompañamiento, en lugar de depender exclusivamente de exámenes sumativos.

En 2025 se publicó la Ley Orgánica de las Personas con Discapacidad en el Cuarto Suplemento del Registro Oficial No. 73, de 3 de julio de 2025. Esta norma tiene por objeto garantizar la plena vigencia y ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad con enfoque inclusivo y de derechos humanos. Su existencia refuerza la obligación de los sectores público, privado y comunitario de prevenir discriminación y asegurar condiciones para el ejercicio real de derechos. En educación, este enfoque se articula con la LOEI y con los instrumentos internacionales ratificados por Ecuador.

El Ministerio de Educación ha desarrollado recursos y normativa específica vinculados con necesidades educativas, inclusión y atención a la diversidad. El “Mapa de la inclusión en el

Curriculum Educativo Nacional” presenta la educación inclusiva como componente clave de la política educativa ecuatoriana y conecta la inclusión con el currículo y la planificación. Estos materiales son relevantes porque ayudan a traducir principios legales a decisiones pedagógicas. La norma adquiere sentido cuando influye en la forma de planificar, enseñar, evaluar y organizar apoyos.

Para un docente ecuatoriano, el marco normativo implica que el estudiante con autismo es responsabilidad del sistema regular de educación y no un visitante condicionado a adaptarse sin apoyos. El maestro debe coordinar con los profesionales disponibles, aplicar ajustes pertinentes y documentar el proceso. Los directivos, por su parte, deben garantizar que los horarios, recursos, procedimientos y culturas institucionales permitan ejecutar esas medidas. La ausencia de recursos puede representar una dificultad real, pero no elimina la obligación de buscar alternativas razonables dentro de las posibilidades institucionales.

La normativa también debe proteger frente a dos riesgos: la exclusión y la sobreprotección. Excluir significa negar oportunidades por la discapacidad; sobreproteger puede significar impedir que el estudiante asuma desafíos, se equivoque, tome decisiones o desarrolle autonomía. Un enfoque de derechos busca apoyos proporcionales que permitan participar con la mayor independencia posible. La pregunta legal y pedagógica converge: ¿qué ajustes son necesarios para que la persona ejerza el mismo derecho en condiciones de equidad?

Es importante que las instituciones mantengan actualizada su comprensión normativa, porque las leyes y reglamentos pueden reformarse. La gestión inclusiva requiere revisar fuentes oficiales del Ministerio de Educación, Registro Oficial y Asamblea Nacional. Para fines pedagógicos, este capítulo utiliza como referencia la codificación de la LOEI de noviembre de 2024, el Reglamento General vigente desde 2023 y la Ley Orgánica de las Personas con Discapacidad publicada en julio

de 2025. Cualquier implementación institucional debe verificar las reformas posteriores que pudieran existir.

1.13. Rol del docente en la inclusión de estudiantes con autismo

El docente de aula ocupa una posición central en la inclusión porque transforma las políticas y principios en experiencias diarias. Puede existir un marco normativo sólido y equipos de apoyo competentes, pero si la enseñanza cotidiana no es accesible, la inclusión permanecerá incompleta. El maestro no necesita ser especialista clínico en autismo, pero sí desarrollar competencias para observar, planificar de forma flexible, comunicar con claridad, utilizar apoyos y colaborar con otros profesionales. Su responsabilidad principal sigue siendo enseñar.

La primera función es conocer al estudiante. Esto implica revisar información disponible, conversar con la familia y profesionales, observar fortalezas, intereses, formas de comunicación, señales de sobrecarga y apoyos eficaces. Una ficha diagnóstica no reemplaza este proceso. Dos estudiantes con el mismo diagnóstico pueden necesitar respuestas distintas. El docente debe construir un perfil educativo funcional que se actualice con la experiencia. Preguntas como “¿qué le ayuda a empezar?”, “¿cómo pide descanso?” o “¿qué anticipa una crisis?” tienen gran valor práctico.

La segunda función es diseñar instrucciones accesibles. Esto incluye claridad verbal, organización visual, modelado, fragmentación de tareas y variedad en formas de respuesta. Muchas adaptaciones eficaces son de bajo costo y dependen más de planificación que de tecnología especializada. Un horario visible, una lista de pasos, una consigna escrita o un ejemplo de producto final pueden reducir considerablemente la incertidumbre. El Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece un marco útil para anticipar variabilidad desde el inicio (CAST, 2024).

El docente también debe enseñar habilidades de manera explícita. No puede asumirse que el estudiante inferirá por observación reglas sociales, rutinas o estrategias organizativas. Explicar qué se espera, mostrar cómo hacerlo, practicar y ofrecer retroalimentación son componentes esenciales. Esta enseñanza explícita puede dirigirse a todo el grupo y evitar que el estudiante sea señalado. Por ejemplo, enseñar cómo pedir ayuda o cómo organizar una tarea beneficia a muchos alumnos.

Otra responsabilidad es interpretar la conducta como información. Cuando aparece una conducta desafiante, el docente debe priorizar seguridad y luego analizar antecedentes, función y posibles barreras. Las prácticas basadas en evidencia incluyen estrategias de antecedente, refuerzo diferencial, comunicación funcional y apoyos visuales, entre otras (Hume et al., 2021). El castigo sin análisis puede detener temporalmente una conducta y, al mismo tiempo, aumentar ansiedad o eliminar una forma de comunicación sin ofrecer alternativa.

El docente inclusivo mantiene expectativas altas y flexibles. No reduce automáticamente el currículo por el diagnóstico, pero tampoco ignora necesidades. Diferencia entre objetivo y medio: si la meta es comprender un concepto científico, puede permitir una respuesta visual en lugar de una exposición oral; si la meta es comunicación oral, entonces el formato sí forma parte de la competencia. Esta claridad evita adaptaciones que facilitan en exceso y otras que niegan acceso.

Por último, el docente debe reflexionar sobre su propia práctica. La inclusión no exige perfección inmediata, sino disposición para revisar estrategias. Si una actividad falla repetidamente, puede ser necesario modificarla y no insistir en que el estudiante se adapte. Registrar datos simples —duración de participación, número de ayudas, frecuencia de solicitudes funcionales— permite tomar decisiones más objetivas. La enseñanza inclusiva es una práctica profesional basada en observación, evidencia y mejora continua.

1.14. Rol de los directivos y de la institución educativa

La inclusión no puede depender únicamente de docentes comprometidos. Los directivos crean las condiciones organizativas que facilitan o dificultan la práctica. Un maestro puede conocer estrategias eficaces, pero tendrá dificultades para aplicarlas si no dispone de tiempo de coordinación, si los cambios de horario son constantes, si no existe un protocolo para crisis o si la institución transmite mensajes contradictorios. Por ello, el liderazgo inclusivo es un componente estructural y no un complemento administrativo.

La primera responsabilidad directiva es construir una visión compartida. La institución debe declarar y demostrar que todos los estudiantes pertenecen a la comunidad. Esta visión debe reflejarse en admisión, asignación de grupos, actividades, evaluación y convivencia. Si el discurso celebra la diversidad pero los estudiantes con discapacidad son excluidos sistemáticamente de eventos, salidas o proyectos, existe una brecha entre valores y práctica. Booth y Ainscow (2011) destacan precisamente la relación entre culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Los directivos también deben organizar apoyos. Esto incluye distribuir recursos humanos, facilitar reuniones entre docentes y profesionales, asegurar acceso a información pertinente y establecer responsabilidades claras. La coordinación no debe depender solo de conversaciones informales. Reuniones breves con objetivos definidos, registros compartidos y acuerdos sobre estrategias pueden evitar que cada profesor empiece desde cero. La continuidad es especialmente importante para estudiantes que necesitan predictibilidad.

La formación del personal es otra función esencial. La capacitación sobre autismo debe ir más allá de listas de características y centrarse en prácticas aplicables: comunicación clara, apoyos visuales, prevención de crisis, ajustes razonables, Diseño Universal para el Aprendizaje y convivencia. También debe incluir reflexión ética para evitar intervenciones orientadas únicamente a

normalizar. La formación más eficaz se relaciona con problemas reales del centro y se acompaña de asesoría o seguimiento, no se limita a una charla aislada.

La gestión del ambiente escolar también corresponde al liderazgo. Ruido excesivo, señalización confusa, filas prolongadas, procedimientos impredecibles y cambios sin aviso pueden convertirse en barreras institucionales. Algunos ajustes requieren recursos, pero otros dependen de organización. Por ejemplo, anticipar simulacros, ofrecer rutas de transición menos congestionadas o establecer un espacio de regulación puede reducir significativamente el estrés. El directivo puede coordinar estas medidas a nivel de centro.

La convivencia y la protección frente al acoso deben recibir atención prioritaria. Los estudiantes autistas pueden ser vulnerables a burlas, manipulación o exclusión social. La institución necesita protocolos claros de prevención, detección e intervención. El bullying no debe explicarse como consecuencia de que la persona “no sabe relacionarse”. Aunque se enseñen habilidades sociales, la responsabilidad de respetar recae en toda la comunidad. El liderazgo debe transmitir tolerancia cero frente a humillaciones y promover educación socioemocional.

Finalmente, la institución debe evaluar su propio nivel de inclusión. Puede utilizar indicadores sobre asistencia, participación, rendimiento, exclusiones, sanciones, quejas, formación docente y acceso a actividades. La pregunta “¿tenemos estudiantes con discapacidad?” es insuficiente. Es necesario preguntar “¿participan?, ¿aprenden?, ¿pertenecen?, ¿reciben apoyos?, ¿qué barreras se repiten?”. La evaluación institucional convierte la inclusión en una responsabilidad verificable y orienta planes de mejora.

1.15. La cultura inclusiva como fundamento de la práctica pedagógica

La cultura inclusiva se refiere al conjunto de valores, creencias, expectativas y formas de relación que orientan la vida escolar. Puede existir sin estar escrita en un reglamento y se manifiesta en expresiones cotidianas: cómo se habla de los estudiantes, quién participa en decisiones, qué conductas se consideran aceptables y cómo se responde a la diferencia. Una estrategia pedagógica técnicamente correcta tendrá impacto limitado si se aplica dentro de una cultura que percibe al estudiante autista como carga o excepción.

Construir cultura inclusiva comienza por el lenguaje. Expresiones como “estos niños no pueden”, “es problema de la familia” o “no pertenece a este nivel” transmiten bajas expectativas y separan simbólicamente. El lenguaje profesional debe describir necesidades sin deshumanizar. También conviene evitar eufemismos que invisibilicen dificultades reales. Hablar con respeto no significa negar discapacidad; significa reconocerla sin convertirla en identidad total ni motivo de inferioridad.

La cultura se construye también mediante modelos de convivencia. Los estudiantes observan cómo reaccionan los adultos cuando un compañero necesita más tiempo, utiliza un comunicador o experimenta una crisis. Si el docente muestra paciencia y explica la diversidad con naturalidad, el grupo aprende que los apoyos forman parte de una comunidad justa. Si responde con burla o irritación, legitima el rechazo. La inclusión se enseña tanto por el currículo explícito como por las conductas de los adultos.

La participación del alumnado es un indicador cultural. Una escuela inclusiva crea oportunidades para que todos contribuyan. El estudiante autista no debe ocupar siempre el rol pasivo de quien recibe ayuda. Puede asumir responsabilidades, enseñar un conocimiento, elegir entre opciones, colaborar en proyectos y aportar a la vida del centro. La reciprocidad cambia la percepción del

grupo: la persona deja de ser definida únicamente por sus apoyos y se reconoce también por sus contribuciones.

El reconocimiento de la neurodiversidad puede enriquecer la cultura escolar cuando se aborda con equilibrio. Entender que existen diferentes formas de percibir, procesar y comunicar ayuda a cuestionar la idea de que solo una forma de aprender es normal. Al mismo tiempo, una perspectiva de neurodiversidad responsable no minimiza el sufrimiento ni las necesidades intensas de algunas personas autistas. La aceptación y el apoyo no son opuestos; una comunidad puede respetar la identidad y ofrecer intervención para habilidades que aumenten autonomía y bienestar (Pellicano & den Houting, 2022).

La cultura inclusiva también implica seguridad psicológica para el profesorado. Los docentes necesitan poder reconocer dificultades, pedir ayuda y aprender de errores sin temor a ser juzgados. Cuando una institución exige resultados sin ofrecer apoyo, pueden aparecer resistencia y agotamiento. El liderazgo debe promover colaboración, observación entre pares y resolución conjunta de problemas. La inclusión sostenible se construye como capacidad institucional, no como heroísmo individual.

La cultura inclusiva se hace visible en decisiones difíciles. Durante una crisis, un conflicto o una actividad de alta demanda, la institución muestra cuáles son sus valores reales. Si la primera respuesta es excluir permanentemente, la cultura prioriza comodidad sobre pertenencia. Si se analiza la situación, se ajustan condiciones, se enseñan habilidades y se revisan apoyos, la comunidad demuestra compromiso con la inclusión. Esto no significa tolerar situaciones inseguras, sino resolverlas sin abandonar el derecho a participar.

1.16. Reflexiones finales del capítulo

Comprender el autismo desde una perspectiva educativa inclusiva exige integrar distintas fuentes de conocimiento. Los criterios diagnósticos permiten reconocer características frecuentes; la investigación sobre prácticas basadas en evidencia orienta estrategias; el enfoque de derechos establece obligaciones; y la neurodiversidad invita a escuchar la experiencia autista y cuestionar metas centradas únicamente en normalización. Ninguna de estas perspectivas, por sí sola, resulta suficiente. La práctica de calidad surge cuando se articulan con observación individual y criterio pedagógico.

La primera conclusión es que la inclusión no consiste en ubicar físicamente a un estudiante dentro de un aula ordinaria. Requiere presencia, participación, aprendizaje y pertenencia. Un estudiante puede estar sentado junto a sus compañeros y, sin embargo, quedar excluido si no comprende las consignas, no puede comunicar necesidades, recibe tareas empobrecidas o es rechazado socialmente. Por ello, la evaluación de la inclusión debe centrarse en la experiencia real y no únicamente en la matrícula.

La segunda conclusión es que el autismo no ofrece una receta educativa única. La heterogeneidad del espectro obliga a individualizar apoyos y a evaluar su efecto. Las buenas prácticas comparten principios —claridad, previsibilidad, accesibilidad, enseñanza explícita, participación y respeto—, pero su aplicación varía. El docente necesita conocer estrategias generales y, al mismo tiempo, evitar la aplicación mecánica. La pregunta “¿funciona para este estudiante, en este contexto y para este objetivo?” debe acompañar cualquier decisión.

La tercera conclusión es que muchas dificultades se producen en la interacción entre la persona y el entorno. El enfoque de barreras permite identificar cambios posibles en comunicación, currículo, ambiente, organización y actitudes. Esto no niega las limitaciones propias del autismo; evita

asumir que toda dificultad reside exclusivamente dentro del estudiante. Cambiar el entorno puede reducir la discapacidad funcional en una situación concreta y aumentar independencia.

La cuarta conclusión es que las fortalezas deben formar parte de la planificación. Conocer intereses, habilidades, motivaciones y formas de aprender permite construir enseñanza más significativa. Un plan centrado únicamente en déficits puede producir dependencia y baja expectativa. La inclusión de calidad busca desarrollar áreas de necesidad aprovechando capacidades existentes. Este equilibrio es especialmente importante para mantener dignidad y motivación.

La quinta conclusión es que docentes y directivos comparten responsabilidad. El maestro concreta la inclusión en la enseñanza diaria; el liderazgo crea condiciones para que esa enseñanza sea posible. Sin coordinación, formación y políticas coherentes, los apoyos dependen de esfuerzos individuales y desaparecen cuando cambia el personal. La inclusión sostenible debe estar incorporada en la gestión institucional.

La sexta conclusión es que el marco jurídico internacional y ecuatoriano transforma la inclusión en un derecho. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la normativa educativa ecuatoriana y la legislación sobre discapacidad obligan a prevenir discriminación y proporcionar condiciones de acceso y participación. Conocer estas normas ayuda a tomar decisiones que respeten derechos y evita que los ajustes sean interpretados como concesiones opcionales.

Por último, este capítulo establece una base para los siguientes. Comprender conceptos, características, barreras, fortalezas y derechos es necesario, pero no suficiente. La inclusión se materializa en planificación, organización del aula, selección de estrategias, evaluación y colaboración. Los capítulos posteriores deben traducir estos fundamentos en decisiones concretas:

cómo estructurar una clase, cómo anticipar cambios, cómo utilizar apoyos visuales, cómo favorecer comunicación, cómo evaluar de forma accesible y cómo construir una respuesta institucional coherente.

La educación inclusiva para estudiantes con autismo no exige que todos los docentes se conviertan en especialistas clínicos. Exige algo diferente y profundamente pedagógico: observar con rigor, enseñar con flexibilidad, colaborar, respetar, mantener expectativas de aprendizaje y modificar barreras cuando la evidencia muestra que impiden participar. Una escuela avanza hacia la inclusión cuando deja de preguntar si un estudiante “encaja” y comienza a preguntarse qué debe hacer la comunidad para que cada persona pueda aprender y pertenecer.

CAPÍTULO 2

PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL AULA PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON AUTISMO

Introducción del capítulo

La inclusión educativa se concreta cuando los principios analizados en el capítulo anterior se transforman en decisiones observables de planificación, organización, enseñanza y evaluación. Una institución puede declarar que valora la diversidad y, sin embargo, mantener prácticas que producen barreras previsibles: instrucciones extensas sin apoyos, actividades con una única forma de participación, cambios repentinos, tiempos rígidos, ambientes sobrecargados o criterios de evaluación que confunden el objetivo curricular con la forma en que el estudiante debe demostrarlo. Por esta razón, planificar para la inclusión no consiste en añadir una adaptación al final de una clase ya diseñada, sino en anticipar desde el inicio la variabilidad del alumnado y reducir las barreras antes de que se conviertan en dificultades de acceso, participación o aprendizaje.

En el caso de los estudiantes autistas, esta anticipación adquiere especial importancia porque las características del entorno pueden facilitar u obstaculizar de manera significativa su desempeño. La comprensión del lenguaje, la flexibilidad ante los cambios, la regulación sensorial, la comunicación, la organización ejecutiva y la interacción social no se manifiestan de la misma manera en todos los estudiantes. Tampoco permanecen constantes en todos los contextos. Un estudiante puede resolver con autonomía una tarea en un ambiente conocido y, sin embargo, requerir apoyo adicional cuando se modifica la rutina, aumenta el ruido o se presentan

instrucciones ambiguas. Desde una perspectiva educativa, estas variaciones no deben interpretarse automáticamente como falta de capacidad, desobediencia o ausencia de motivación; muchas veces expresan una discrepancia entre las demandas de la situación y los apoyos disponibles.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco particularmente útil para transformar esta perspectiva en planificación. Las Directrices DUA 3.0 enfatizan que el objetivo no es diseñar para un supuesto estudiante promedio, sino crear experiencias que contemplen múltiples formas de compromiso, representación, acción y expresión, al mismo tiempo que se cuestionan barreras vinculadas con sesgos y sistemas de exclusión (CAST, 2024). Este enfoque coincide con la orientación de la educación inclusiva contemporánea: desplazar la pregunta desde “¿qué le falta al estudiante para ajustarse a la clase?” hacia “¿qué aspectos del diseño de la clase pueden modificarse para ampliar el acceso y la participación?”.

La evidencia sobre prácticas educativas para el autismo respalda el uso de apoyos individualizados y de procedimientos como los apoyos visuales, la enseñanza estructurada, el modelado, las intervenciones mediadas por pares, la autorregulación, la intervención basada en antecedentes y otras prácticas que pueden incorporarse dentro de contextos inclusivos cuando se seleccionan con objetivos claros y se evalúa su impacto (Hume et al., 2021; Steinbrenner et al., 2020). No obstante, una práctica basada en evidencia no funciona de manera automática por el simple hecho de aplicarla. Su pertinencia depende de la edad, las fortalezas, las necesidades, el contexto, la meta de aprendizaje, las preferencias del estudiante y la calidad de la implementación. Por ello, la planificación debe ser deliberada, flexible y sometida a seguimiento.

Este capítulo desarrolla un recorrido práctico desde la comprensión del estudiante hasta el diseño de una clase inclusiva. Se abordan la observación pedagógica, la evaluación inicial, el DUA, los ajustes razonables, las adaptaciones metodológicas y temporales, la organización física y sensorial

del aula, las rutinas, la anticipación, las agendas visuales, la agrupación del alumnado y un modelo paso a paso de planificación. El propósito no es ofrecer una receta única, sino un sistema de decisiones que permita a docentes y directivos responder a la diversidad con mayor coherencia. El criterio central será siempre el mismo: que los apoyos aumenten la participación, la autonomía y el aprendizaje sin reducir de manera innecesaria las oportunidades de pertenencia y desafío académico.

2.1. La planificación educativa desde un enfoque inclusivo

La planificación tradicional suele partir de una secuencia relativamente lineal: seleccionar un contenido, explicar, proponer una actividad y evaluar el resultado. En un aula diversa, esa lógica puede ser insuficiente si asume que todos los estudiantes acceden al contenido de la misma forma, mantienen la atención durante el mismo tiempo, comprenden las instrucciones por el mismo canal o expresan lo aprendido mediante un único producto. La planificación inclusiva, en cambio, incorpora la variabilidad como una condición normal del grupo. Esto significa anticipar distintos puntos de entrada al aprendizaje, prever apoyos graduados y definir con precisión qué elemento de la tarea constituye realmente la meta curricular.

Un principio fundamental consiste en diferenciar la meta de los medios. Si el objetivo es que el estudiante identifique relaciones de causa y efecto, no siempre es necesario exigir que lo demuestre mediante una extensa exposición oral. Si la meta es resolver un problema matemático, puede no ser indispensable copiar varias líneas de texto antes de iniciar el razonamiento. La planificación inclusiva evita que dificultades secundarias —por ejemplo, escritura, comunicación oral, coordinación motora, tolerancia sensorial o manejo de transiciones— oculten el conocimiento que se desea valorar. CAST (2024) propone precisamente diversificar los medios de acceso y respuesta sin perder claridad en los objetivos.

Esta forma de planificar no implica disminuir las expectativas. Por el contrario, exige definir las con mayor precisión. Una expectativa baja puede convertirse en una barrera tan seria como una actividad inaccesible. Cuando se presupone que un estudiante autista “no podrá” participar en un proyecto, una presentación o una actividad grupal, se limita su oportunidad de desarrollar habilidades y mostrar competencias. La inclusión requiere identificar el apoyo necesario para aproximarse a la misma finalidad educativa, y solo modificar el nivel de complejidad cuando exista una razón pedagógica individualmente fundamentada.

La planificación inclusiva también necesita contemplar la secuencia temporal de la experiencia. Antes de la clase, el docente puede anticipar vocabulario, preparar apoyos visuales y organizar el espacio. Durante la clase, puede ofrecer opciones de participación, verificar comprensión, utilizar señales de transición y ajustar la carga de estímulos. Después, puede recoger información sobre qué funcionó, qué produjo barreras y qué apoyo debe retirarse, mantenerse o intensificarse. Esta lógica convierte la planificación en un ciclo de diseño, implementación, observación y ajuste, no en un documento estático que se cumple aunque la respuesta del alumnado indique que necesita cambios.

Para los directivos, promover esta forma de planificación requiere crear condiciones institucionales. No basta con pedir a cada docente que “incluya” por iniciativa individual. Es necesario facilitar espacios de coordinación, acceso a información pedagógica, acompañamiento de profesionales de apoyo, materiales accesibles y criterios compartidos para realizar ajustes. La inclusión se vuelve sostenible cuando la institución integra la diversidad dentro de sus rutinas de planificación, y no cuando depende exclusivamente del esfuerzo extraordinario de una persona.

2.2. Conocer al estudiante antes de planificar

Planificar de manera inclusiva comienza por conocer al estudiante como aprendiz y como persona.

El diagnóstico puede aportar información relevante, pero no describe por sí solo cómo aprende un individuo concreto, qué le interesa, qué situaciones le generan incertidumbre, cómo pide ayuda, cuáles son sus formas preferidas de comunicación o qué apoyos ya utiliza con éxito. Dos estudiantes con la misma categoría diagnóstica pueden requerir decisiones pedagógicas muy diferentes. Por ello, el conocimiento educativo debe construirse a partir de la observación, la conversación con la familia, la voz del propio estudiante y la colaboración con profesionales que lo acompañan.

Una mirada centrada únicamente en las dificultades tiende a producir planes defensivos: evitar, controlar, simplificar o separar. Una mirada integral incorpora también fortalezas, intereses y condiciones de éxito. Algunos estudiantes pueden mostrar una memoria visual destacada, atención intensa hacia temas específicos, precisión en tareas estructuradas, persistencia, capacidad para detectar patrones o conocimiento profundo en determinadas áreas. Estas características no deben romantizarse ni suponerse universales, pero cuando están presentes pueden convertirse en recursos para facilitar la participación y construir nuevas competencias.

Conocer al estudiante también implica identificar su manera de comunicar consentimiento, rechazo, cansancio, necesidad de pausa o confusión. En ocasiones, el profesorado interpreta la ausencia de una respuesta convencional como ausencia de comprensión. Sin embargo, un estudiante puede necesitar más tiempo de procesamiento, responder por escrito, señalar, usar un sistema aumentativo, escoger entre opciones visuales o demostrar el conocimiento mediante la acción. La planificación debe reconocer y respetar estos canales de comunicación. Hume et al.

(2021) incluyen diversas prácticas de apoyo a la comunicación y al comportamiento que, cuando se individualizan, pueden mejorar el acceso a las actividades educativas.

La información útil para planificar puede organizarse en preguntas concretas: ¿qué actividades disfruta?, ¿qué tareas evita y en qué condiciones?, ¿qué estímulos del ambiente parecen facilitar o dificultar la regulación?, ¿qué nivel de apoyo necesita para iniciar y terminar una tarea?, ¿cómo comprende mejor las instrucciones?, ¿qué transiciones son difíciles?, ¿qué estrategias utiliza para regularse?, ¿qué compañeros representan apoyos naturales?, ¿qué reforzadores son apropiados?, ¿qué metas son significativas para el estudiante y su familia? Responder estas preguntas produce un perfil funcional mucho más valioso que una descripción basada exclusivamente en etiquetas.

Debe evitarse, además, convertir el conocimiento del estudiante en una lista permanente de limitaciones. Las habilidades evolucionan y los apoyos pueden modificar el desempeño. Por eso, el perfil debe actualizarse con datos de aula. Una estrategia que fue necesaria al inicio del año puede dejar de serlo; una preferencia puede cambiar; una habilidad emergente puede permitir una participación más autónoma. Conocer al estudiante es un proceso continuo y dinámico, no una evaluación realizada una sola vez.

2.3. Identificación de fortalezas, intereses, necesidades y barreras

La planificación inclusiva mejora cuando distingue cuatro dimensiones que a veces se mezclan: fortalezas, intereses, necesidades de apoyo y barreras del contexto. Las fortalezas son habilidades o recursos que el estudiante ya posee; los intereses son temas, actividades, objetos o formas de participación que aumentan su compromiso; las necesidades de apoyo describen aquello que facilita su funcionamiento; y las barreras son características del entorno, la tarea o la interacción que restringen el acceso. Esta distinción impide atribuir automáticamente al estudiante todos los problemas que aparecen en la clase.

Por ejemplo, si un estudiante comprende una explicación cuando se acompaña de imágenes pero pierde información durante una exposición exclusivamente oral, la dificultad no debe formularse únicamente como “déficit de atención”. La barrera puede ser la presentación temporal y verbal de la información sin apoyos permanentes. Si un alumno completa una actividad cuando conoce los pasos pero se bloquea ante una consigna abierta, la necesidad puede relacionarse con estructura y organización, mientras que la barrera es la ambigüedad de la tarea. Formular el problema de esta manera orienta directamente hacia una acción docente.

Los intereses pueden funcionar como puentes, no como recompensas obligatorias para todo. Un interés intenso por mapas, calendarios, animales, música, vehículos, personajes o sistemas numéricos puede utilizarse para contextualizar ejemplos, iniciar una conversación, construir problemas o facilitar la transición hacia contenidos menos preferidos. No obstante, la inclusión también exige ampliar progresivamente el repertorio de intereses y evitar que toda actividad dependa de un único tema. El objetivo es aprovechar la motivación sin reducir la experiencia educativa a aquello que ya resulta familiar.

Las fortalezas deben registrarse con el mismo nivel de precisión que las necesidades. En reuniones educativas, es frecuente dedicar mucho tiempo a enumerar dificultades y poco a identificar capacidades funcionales. Un formato equilibrado puede incluir: “lo que el estudiante hace de forma independiente”, “lo que realiza con apoyo”, “lo que está comenzando a desarrollar” y “las condiciones en las que aprende mejor”. Esta organización favorece metas basadas en el progreso y permite seleccionar apoyos que se sitúen en la zona de desafío adecuada.

Petersson-Bloom y Holmqvist (2022) subrayan, a partir de una revisión cualitativa, la importancia de adaptar tanto el nivel del aula como el de la escuela para favorecer la inclusión de estudiantes autistas. La implicación práctica es clara: no basta con modificar la ficha de trabajo. También

deben examinarse horarios, normas implícitas, espacios, agrupamientos, formas de comunicación y expectativas sociales. Una barrera puede encontrarse en el currículo, pero también en el pasillo, el recreo, la asamblea, el comedor o la manera en que se anuncian los cambios.

2.4. Observación pedagógica del estudiante con autismo

La observación pedagógica es una herramienta sistemática para comprender la relación entre el estudiante, la tarea y el contexto. No consiste en vigilar conductas de forma aislada ni en registrar únicamente los momentos problemáticos. Su propósito es identificar patrones que permitan tomar decisiones. Para ello, conviene observar situaciones variadas: actividades individuales y grupales, momentos estructurados y menos estructurados, transiciones, evaluaciones, recreos y tareas que requieren diferentes tipos de comunicación.

Una observación útil describe hechos antes de interpretarlos. Es preferible registrar “durante la explicación de diez minutos, el estudiante miró su agenda tres veces, se cubrió los oídos cuando se movieron las sillas y comenzó la tarea después de recibir la instrucción por escrito” que escribir “se mostró desmotivado y distraído”. La primera formulación contiene datos que pueden relacionarse con ruido, duración, necesidad de anticipación y formato de instrucción. La segunda mezcla interpretaciones y puede conducir a respuestas poco precisas.

El registro puede organizarse mediante el esquema antecedente-conducta-consecuencia cuando existe una conducta que interfiere con la participación, pero también conviene anotar variables positivas: qué ocurrió antes de una participación exitosa, qué apoyo permitió iniciar la tarea, qué compañero facilitó la interacción o qué tipo de retroalimentación aumentó la persistencia. Las prácticas basadas en antecedentes forman parte de los procedimientos respaldados por la literatura de intervención en autismo (Hume et al., 2021), y su aplicación educativa comienza por comprender qué características de la situación pueden modificarse de manera preventiva.

La observación debe realizarse durante un periodo suficiente para evitar conclusiones basadas en un único episodio. El cansancio, una alteración en la rutina, un conflicto, un cambio de aula o una situación familiar pueden afectar temporalmente el desempeño. La triangulación entre docentes, familia y otros profesionales ayuda a diferenciar patrones estables de circunstancias puntuales. También es recomendable registrar la percepción del estudiante cuando pueda comunicarla, porque ciertos factores internos —dolor, ansiedad, saturación sensorial o incomprensión— no siempre son visibles desde fuera.

Finalmente, observar tiene sentido solo si la información se transforma en decisiones. Un registro que no modifica la enseñanza se convierte en burocracia. Después de identificar un patrón, el equipo debe formular una hipótesis pedagógica, introducir un ajuste y observar nuevamente. Así, la observación se integra dentro de un ciclo de mejora continua y permite comprobar si el apoyo realmente incrementa la autonomía, la participación y el aprendizaje.

2.5. Evaluación inicial y recogida de información

La evaluación inicial en un enfoque inclusivo no busca clasificar al estudiante, sino establecer un punto de partida para la enseñanza. Debe indagar qué conocimientos previos posee, qué habilidades funcionales utiliza, qué apoyos necesita y qué condiciones influyen en su desempeño. En estudiantes autistas, una evaluación excesivamente verbal, cronometrada o realizada en un ambiente desconocido puede subestimar las competencias reales. Por ello, el docente necesita combinar distintas fuentes de evidencia y ofrecer condiciones que permitan al estudiante mostrar lo que sabe.

La recogida de información puede incluir producciones anteriores, observación de tareas, conversaciones con la familia, informes relevantes, autoevaluación del estudiante, muestras de comunicación y pequeñas actividades diagnósticas. No todas las fuentes tienen el mismo

propósito. Un informe clínico puede describir características del neurodesarrollo, mientras que una muestra de trabajo revela cómo se desempeña ante una demanda curricular concreta. La planificación se fortalece cuando cada fuente se utiliza para responder preguntas educativas específicas.

En Ecuador, los lineamientos ministeriales recientes destacan que la evaluación de estudiantes con necesidades educativas específicas debe desarrollarse con enfoque inclusivo y considerar el DUA para planificar clases y evaluaciones. El principio es coherente con la idea de que la variabilidad debe contemplarse antes de evaluar, no únicamente después de que un estudiante fracasa ante un formato rígido (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024b). Por tanto, la evaluación inicial puede incluir diferentes formas de respuesta siempre que se preserve la competencia que se pretende valorar.

Un aspecto clave es diferenciar desempeño independiente de desempeño con apoyo. Si un estudiante resuelve una actividad con una lista de pasos, ese dato no invalida su logro; indica qué tipo de apoyo facilita la ejecución. El equipo puede plantear posteriormente una estrategia de desvanecimiento para promover mayor autonomía. Del mismo modo, si necesita un ejemplo inicial, un tiempo adicional o una reducción temporal de estímulos, estos apoyos deben registrarse para que la planificación posterior sea consistente.

La evaluación inicial debe concluir con decisiones concretas: prioridades de aprendizaje, apoyos de acceso, formas de comunicación, estrategias de anticipación, nivel de complejidad, condiciones sensoriales y procedimientos de seguimiento. Su producto más útil no es una etiqueta, sino un mapa de enseñanza. Este mapa será revisado a medida que el estudiante avance y proporcionará evidencia para ajustar la intervención.

2.6. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje es un marco de planificación que propone anticipar la variabilidad del alumnado y diseñar oportunidades flexibles desde el inicio. Su valor para la inclusión de estudiantes autistas radica en que evita depender exclusivamente de adaptaciones reactivas. En lugar de preparar una única experiencia y modificarla después para quien no logra acceder, el docente ofrece opciones que permiten aproximarse a los objetivos mediante diferentes canales, formas de participación y medios de expresión.

Las Directrices DUA 3.0, publicadas por CAST en 2024, mantienen la organización en múltiples medios de compromiso, representación, acción y expresión, pero refuerzan la agencia del aprendiz, la pertenencia, la valoración de distintas identidades y formas de comunicación, y la necesidad de cuestionar prácticas excluyentes (CAST, 2024). Esta evolución es relevante para el autismo porque recuerda que la accesibilidad no consiste en normalizar al estudiante, sino en construir entornos donde diferentes maneras de percibir, comunicar, participar y aprender sean reconocidas como parte legítima del aula.

Aplicar el DUA no significa ofrecer infinitas opciones ni transformar cada clase en una colección de recursos. La planificación debe mantener claridad, coherencia y propósito. El docente selecciona opciones que respondan a barreras previsibles. Por ejemplo, puede combinar explicación oral con un esquema visual, anticipar el propósito de la actividad, permitir una respuesta escrita u oral, ofrecer una lista de pasos y proporcionar diferentes niveles de apoyo. Estas decisiones benefician potencialmente a muchos estudiantes, aunque algunas se diseñen inicialmente pensando en necesidades identificadas en un alumno autista.

El Ministerio de Educación del Ecuador ha incorporado el DUA dentro de recursos de formación y orientación dirigidos a docentes, profesionales de UDAI y DECE, destacándolo como un marco

para atender la diversidad y desarrollar prácticas educativas inclusivas (Ministerio de Educación del Ecuador et al., s. f.). Este respaldo institucional favorece que el DUA se entienda como una herramienta de planificación general, no como una estrategia exclusiva para discapacidad.

El DUA tampoco elimina la necesidad de apoyos individualizados. Un diseño universal puede reducir muchas barreras, pero algunos estudiantes continuarán necesitando un sistema de comunicación específico, un plan de regulación, una agenda individual, apoyos sensoriales o adaptaciones temporales. La relación adecuada es complementaria: primero se amplía la accesibilidad de la enseñanza para todos y, sobre esa base, se añaden los apoyos individuales necesarios.

2.6.1. Múltiples formas de compromiso

El compromiso responde al porqué del aprendizaje: qué hace que una actividad resulte relevante, segura y suficientemente desafiante para sostener el esfuerzo. En estudiantes autistas, el compromiso puede verse afectado por la incertidumbre, el nivel de demanda social, la dificultad para comprender el propósito de una tarea, la exposición sensorial o la falta de conexión con intereses significativos. Planificar múltiples formas de compromiso implica anticipar estas variables y ofrecer condiciones que permitan participar sin recurrir a presión innecesaria.

Una estrategia consiste en hacer explícitos los objetivos y la secuencia. Saber qué se hará, cuánto durará y qué ocurrirá después reduce la incertidumbre para muchos estudiantes. También puede ofrecerse cierto grado de elección: seleccionar el orden entre dos actividades equivalentes, escoger el formato de un producto o decidir entre diferentes ejemplos para practicar una misma habilidad. La elección no elimina las responsabilidades académicas, pero aumenta la sensación de control y puede favorecer la participación.

CAST (2024) incorpora en las Directrices 3.0 la pertenencia, la comunidad, la relevancia, la autonomía y el desafío acompañado de apoyo. En la práctica, esto significa que el aula debe evitar presentar al estudiante autista como una excepción constante. Los apoyos pueden integrarse de manera discreta dentro de las rutinas del grupo y las actividades cooperativas deben diseñarse con roles claros para que la participación sea auténtica. La pertenencia no se logra únicamente estando físicamente en el aula; requiere oportunidades reales de contribuir y ser reconocido.

2.6.2. Múltiples formas de representación

La representación se refiere a la forma en que la información se presenta y adquiere significado.

Una explicación verbal puede ser suficiente para algunos estudiantes, mientras que otros necesitan apoyos visuales, ejemplos concretos, demostraciones, objetos, texto escrito o recursos digitales.

En autismo, los apoyos visuales han sido ampliamente estudiados y forman parte de las prácticas respaldadas por evidencia, aunque deben individualizarse y utilizarse con un propósito definido (Hume et al., 2021; Steinbrenner et al., 2020).

Representar de múltiples formas no significa duplicar toda la información. Lo importante es identificar conceptos esenciales y hacerlos perceptibles. Un organizador gráfico puede mostrar la estructura de un tema; una secuencia de imágenes puede aclarar un procedimiento; una palabra clave escrita puede permanecer disponible después de que la instrucción oral desaparece; un ejemplo y un contraejemplo pueden hacer explícita una categoría. Para estudiantes que interpretan el lenguaje de manera literal, también es útil revisar metáforas, dobles sentidos e instrucciones vagas que puedan generar confusión.

La accesibilidad de la representación incluye la calidad visual. Demasiadas imágenes, colores, adornos o textos pueden aumentar la carga cognitiva. Un apoyo visual efectivo debe ser claro, consistente y ajustado al nivel de comprensión del estudiante. Algunos necesitarán fotografías u

objetos reales; otros comprenderán pictogramas, palabras escritas o símbolos abstractos. El recurso debe seleccionarse por su función comunicativa y no por su atractivo decorativo.

2.6.3. Múltiples formas de acción y expresión

La acción y expresión se relacionan con las maneras en que el estudiante interactúa con la tarea y demuestra lo aprendido. Un alumno puede comprender un contenido y, sin embargo, encontrar barreras para expresarlo mediante escritura extensa, exposición improvisada o respuesta rápida. El DUA permite diversificar los medios siempre que se preserve el constructo evaluado. Así, una presentación puede realizarse mediante audio, video, texto, demostración o apoyo visual cuando esas alternativas son compatibles con el objetivo.

Para estudiantes autistas, esta flexibilidad puede incluir tiempo de preparación antes de responder, uso de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, teclados, plantillas, organizadores, listas de pasos o modelos de producto. También implica enseñar funciones ejecutivas de manera explícita: establecer metas, organizar materiales, dividir tareas, monitorear el progreso y revisar el resultado. CAST (2024) sitúa estas capacidades dentro de las opciones de desarrollo estratégico y subraya la importancia de anticipar desafíos.

La diversificación debe acompañarse de criterios claros. Si diferentes estudiantes producen formatos distintos, todos necesitan conocer qué calidad se espera. Una rúbrica centrada en el contenido o la competencia permite evaluar de manera equitativa sin exigir uniformidad en la forma. Esta distinción será especialmente importante en el capítulo dedicado a evaluación inclusiva.

2.7. Adaptaciones y ajustes en la planificación

Las adaptaciones y los ajustes tienen como finalidad reducir barreras que persisten incluso cuando la clase ha sido diseñada con criterios universales. En la práctica educativa, los términos pueden variar según la normativa, pero la lógica debe ser consistente: identificar qué aspecto de la situación impide una participación equitativa y modificarlo de manera proporcional sin alterar innecesariamente el propósito del aprendizaje.

Una adaptación puede afectar la presentación de la información, la forma de responder, el ambiente, el tiempo, la secuencia, los recursos, el nivel de ayuda o, cuando corresponde, determinados elementos curriculares. Antes de modificar la complejidad académica, conviene comprobar si el problema se encuentra realmente en el contenido o en la forma de acceso. Reducir objetivos sin explorar apoyos de acceso puede generar expectativas bajas y limitar oportunidades.

Por ello, la planificación debe aplicar primero el principio de mínima modificación necesaria.

La Guía de adaptaciones curriculares para la educación inclusiva del Ministerio de Educación del Ecuador propone orientaciones prácticas para docentes y enfatiza que las diferencias individuales deben abordarse mediante apoyos y ajustes que favorezcan la participación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019). Aunque la normativa y la terminología evolucionen, sigue siendo útil distinguir entre ajustes que facilitan el acceso y modificaciones que cambian el nivel o la naturaleza de lo que se espera aprender.

Para un estudiante autista, ejemplos de ajustes de acceso pueden ser recibir instrucciones por escrito, utilizar un horario visual, sentarse en una zona con menor ruido, disponer de tiempo adicional, fraccionar una tarea extensa, responder mediante un dispositivo o realizar una exposición previamente grabada. Ninguno de estos apoyos implica por sí mismo reducir el objetivo curricular. Su finalidad es eliminar una barrera incidental.

Los ajustes deben documentarse y evaluarse. Es importante saber quién los implementará, en qué situaciones, con qué frecuencia y qué indicador mostrará que funcionan. Un apoyo que aumenta la participación y la independencia puede mantenerse; uno que no produce beneficio debe revisarse. También conviene planificar el desvanecimiento de ayudas cuando el estudiante desarrolla nuevas habilidades, evitando dependencia innecesaria.

2.8. Ajustes razonables en el contexto educativo

El concepto de ajuste razonable tiene una dimensión de derechos y una dimensión pedagógica. Desde el enfoque de derechos, supone realizar modificaciones necesarias y adecuadas para garantizar el ejercicio de la educación en igualdad de condiciones, siempre que no impongan una carga desproporcionada. En el aula, esta obligación se traduce en decisiones concretas que permiten al estudiante acceder a experiencias que de otro modo quedarían restringidas.

Un ajuste razonable debe responder a una necesidad individual. No existe un catálogo fijo aplicable a todas las personas autistas. Para un estudiante, puede ser esencial disponer de una anticipación visual antes de una actividad extraordinaria; para otro, un espacio temporal de menor estimulación; para otro, una forma alternativa de comunicación. La razonabilidad se analiza en relación con la barrera, el objetivo educativo, los recursos disponibles y el beneficio esperado, no en función de estereotipos sobre el diagnóstico.

Los ajustes tampoco deben convertirse en mecanismos de exclusión. Por ejemplo, permitir que un estudiante se retire temporalmente de un ambiente muy saturado puede ser un apoyo adecuado; enviarlo sistemáticamente fuera del aula cada vez que la actividad grupal se vuelve compleja puede reducir sus oportunidades de participación y aprendizaje. La pregunta pedagógica debe ser: ¿este ajuste facilita el acceso y permite regresar o participar de otra manera, o está sustituyendo la inclusión por una separación permanente?

El instructivo ecuatoriano para la atención educativa a estudiantes dentro del espectro autista destaca la necesidad de estrategias inclusivas, formación de los profesionales y colaboración entre familia, escuela y apoyos especializados (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024a). Desde esta perspectiva, el ajuste razonable no es una concesión individual del docente, sino parte de una respuesta institucional coordinada.

La toma de decisiones puede apoyarse en cuatro preguntas: ¿cuál es la barrera?, ¿qué modificación específica podría reducirla?, ¿cómo se preserva el objetivo educativo?, ¿cómo sabremos si el ajuste funciona? Este procedimiento sencillo evita decisiones basadas en intuición y facilita que el equipo evalúe los resultados.

2.9. Adaptaciones metodológicas

Las adaptaciones metodológicas modifican la manera de enseñar sin alterar necesariamente aquello que el estudiante debe aprender. Son especialmente valiosas cuando una dificultad aparece por la forma en que se presenta una actividad y no por el contenido en sí. En un aula inclusiva, estas adaptaciones pueden beneficiar a todo el grupo: instrucciones más claras, modelado, ejemplos graduados, práctica guiada, apoyos visuales y oportunidades de elección hacen que la enseñanza sea más explícita y comprensible.

Para estudiantes autistas, una metodología eficaz suele combinar predictibilidad con flexibilidad. La predictibilidad permite comprender la estructura de la experiencia, mientras que la flexibilidad evita convertir la rutina en rigidez. El docente puede anunciar los pasos de una tarea, modelar el producto esperado y utilizar una señal consistente para iniciar o terminar. Después, puede variar gradualmente materiales, personas o contextos para favorecer la generalización. El objetivo no es mantener al estudiante dentro de una secuencia inmutable, sino enseñarle a enfrentar cambios con apoyos proporcionales.

La enseñanza explícita constituye otra herramienta relevante. Muchas reglas escolares son implícitas: cuándo intervenir en una conversación, cómo pedir un turno, qué significa “trabajen en equipo” o qué se espera cuando el docente dice “revisen su trabajo”. Algunos estudiantes autistas pueden beneficiarse de que estas expectativas se hagan visibles mediante instrucciones concretas, ejemplos, demostraciones y criterios claros. La explicitación reduce la carga de inferir normas sociales y académicas que otros estudiantes pueden aprender de manera incidental.

Las prácticas basadas en evidencia identificadas por Hume et al. (2021) y Steinbrenner et al. (2020) incluyen procedimientos como modelado, intervención mediada por pares, apoyos visuales, narrativas sociales, autorregulación y enseñanza mediante apoyos graduados. En el aula, estas prácticas no deberían utilizarse de manera aislada ni mecánica. Deben integrarse a una secuencia didáctica que conserve el propósito curricular y permita comprobar si el estudiante aprende y participa mejor.

Una adaptación metodológica también puede consistir en reducir temporalmente la cantidad de lenguaje verbal, usar preguntas cerradas antes de preguntas abiertas, ofrecer ejemplos antes de solicitar una producción independiente o dividir una explicación extensa en segmentos. Estos cambios no simplifican necesariamente el contenido; disminuyen demandas secundarias que pueden interferir con la comprensión. La metodología inclusiva busca que la dificultad se encuentre donde debe estar: en el desafío intelectual del objetivo y no en obstáculos evitables de comunicación, organización o formato.

2.10. Adaptaciones en las actividades

Las actividades son el punto en el que la planificación se convierte en experiencia concreta. Una actividad inclusiva debe permitir que el estudiante comprenda qué debe hacer, por qué lo hace, cómo puede empezar, cuándo termina y qué opciones existen si necesita apoyo. Estas cinco preguntas son particularmente útiles para revisar actividades destinadas a grupos en los que participan estudiantes autistas.

Una tarea aparentemente sencilla puede contener múltiples demandas. “Realiza un afiche en grupo sobre el sistema solar” implica comprender el contenido, negociar roles, seleccionar información, tolerar proximidad, organizar materiales, escribir, dibujar, decidir cuándo intervenir y terminar dentro de un tiempo. Si el objetivo es demostrar conocimiento sobre el sistema solar, varias de esas demandas son medios y no metas. El docente puede asignar roles explícitos, ofrecer una plantilla, permitir el uso de recursos digitales o proporcionar una lista de pasos sin disminuir el contenido académico.

El fraccionamiento de tareas extensas es una adaptación frecuente. En lugar de presentar diez ejercicios de una vez, pueden organizarse en dos bloques; un proyecto puede dividirse en investigación, selección, elaboración y revisión; una lectura larga puede incluir puntos de pausa con preguntas de comprensión. El fraccionamiento hace visible el progreso y reduce la dificultad de iniciar. Para algunos estudiantes, tachar pasos completados o mover una tarjeta de “por hacer” a “terminado” aporta una referencia externa que sustituye parte de la demanda ejecutiva.

También resulta útil distinguir entre cantidad y calidad. Reducir la cantidad de ejercicios repetitivos puede ser apropiado si el estudiante ya demuestra dominio y la repetición adicional produce fatiga sin aportar aprendizaje. En cambio, reducir indiscriminadamente todas las tareas

puede limitar la práctica necesaria. La adaptación debe basarse en evidencia del desempeño y no en la presunción de que el estudiante autista siempre necesita “menos trabajo”.

Las actividades deben incorporar oportunidades auténticas de participación. Si el estudiante recibe siempre una tarea paralela, más sencilla y desconectada del grupo, puede estar presente físicamente pero excluido curricularmente. Cuando sea posible, conviene conservar el mismo tema, propósito o producto colectivo y ajustar la forma de contribución. La inclusión se fortalece cuando cada estudiante puede reconocer que su trabajo forma parte de una experiencia compartida.

2.11. Adaptaciones en los recursos y materiales

Los recursos y materiales median la relación entre el estudiante y el contenido. Su accesibilidad depende tanto de la forma como de la cantidad de información. Un material puede contener el contenido correcto y, sin embargo, ser difícil de utilizar por exceso de estímulos, instrucciones poco visibles, tipografía pequeña, distribución confusa o falta de correspondencia entre texto e imagen. Por ello, adaptar materiales significa revisar su función comunicativa y no únicamente su apariencia.

En el caso de apoyos visuales, la selección debe responder al nivel de comprensión del estudiante. Algunos alumnos necesitan objetos reales o fotografías; otros interpretan pictogramas con facilidad; otros prefieren listas de palabras o esquemas escritos. No existe una jerarquía que obligue a utilizar imágenes si el estudiante comprende mejor el texto. El criterio es escoger la representación más eficiente y avanzar hacia formas más compactas cuando aumente la autonomía. Los materiales pueden organizarse mediante códigos consistentes: carpetas por materia, bandejas de inicio y finalización, etiquetas, listas de materiales, separadores o plantillas. Estos apoyos reducen demandas de memoria de trabajo y favorecen la organización. Sin embargo, deben

enseñarse. Colocar etiquetas en el aula no garantiza que el estudiante sepa utilizarlas; es necesario modelar su función y reforzar el uso independiente.

Los recursos tecnológicos también pueden ampliar el acceso. Un procesador de texto puede disminuir la carga motora de escritura; un lector digital puede apoyar la comprensión; un temporizador visual puede representar la duración; una aplicación de comunicación puede ofrecer una vía para responder. La tecnología debe evaluarse por su utilidad, facilidad de uso y sostenibilidad. Un recurso sofisticado que solo funciona cuando está presente un especialista puede ser menos inclusivo que una herramienta simple integrada en la rutina del aula.

Finalmente, es importante evitar materiales infantilizados cuando se trabaja con estudiantes mayores. La accesibilidad no justifica utilizar imágenes, recompensas o diseños que no correspondan con la edad y dignidad del estudiante. Un apoyo visual para un adolescente puede ser discreto y funcional, por ejemplo, una lista en el teléfono, una tarjeta de bolsillo o un calendario. La forma del apoyo también comunica expectativas sobre la persona.

2.12. Adaptaciones en los tiempos de aprendizaje

El tiempo es una de las variables más rígidas de la escuela y, a la vez, una de las más ajustables. Muchos estudiantes autistas pueden necesitar más tiempo para procesar una pregunta, iniciar una respuesta, cambiar de actividad o reorganizarse después de una situación de alta demanda. Si el docente interpreta esa latencia como falta de conocimiento y repite inmediatamente la instrucción, puede aumentar la carga verbal y dificultar todavía más la respuesta.

Dar tiempo de procesamiento implica formular una instrucción clara, esperar y observar antes de añadir nuevas palabras. Este principio es sencillo, pero requiere disciplina docente. El silencio puede resultar incómodo y llevar a completar la respuesta por el estudiante. Sin embargo, una

espera razonable puede favorecer la autonomía y revelar competencias que no aparecen cuando la interacción es demasiado rápida.

El tiempo adicional en tareas y evaluaciones debe utilizarse con sentido. No todos los estudiantes se benefician de prolongar indefinidamente una actividad. Para algunos, trabajar durante más tiempo aumenta la fatiga; puede ser más eficaz fraccionar la tarea, reducir demandas repetitivas o programar una pausa. Por tanto, “más tiempo” es solo una de varias opciones. La adaptación correcta depende de la función que cumple el ajuste.

Las transiciones también requieren una planificación temporal. Un aviso con varios minutos de anticipación, un temporizador visual, una señal consistente o una cuenta regresiva pueden ayudar a cerrar una actividad y preparar la siguiente. El objetivo no es evitar todas las transiciones, sino hacerlas comprensibles y gradualmente más manejables. La anticipación se convierte así en un apoyo para el desarrollo de flexibilidad.

En la planificación semanal, conviene considerar la acumulación de demandas. Un estudiante que tolera una actividad desafiante puede presentar dificultades cuando varias tareas de alta demanda se concentran sin pausas. Distribuir las actividades, alternar formatos y prever momentos de regulación permite gestionar la energía y no solo el reloj. Esta perspectiva reconoce que el rendimiento depende también de la carga total del día.

2.13. Organización física del aula

El espacio comunica expectativas. La disposición de mesas, materiales, zonas de tránsito y puntos de referencia puede facilitar la comprensión de qué actividad ocurre en cada lugar. Para estudiantes autistas, una organización física clara puede reducir incertidumbre y apoyar la autonomía, especialmente cuando las funciones de los espacios se mantienen suficientemente consistentes.

No es necesario convertir el aula en un entorno rígido o clínico. La estructuración puede ser natural: una zona para trabajo colaborativo, un lugar para materiales, una superficie visible para el horario, un espacio de lectura y una ruta despejada hacia la puerta. La clave es que el estudiante pueda orientarse y encontrar materiales sin depender constantemente de instrucciones verbales.

Mesibov, Shea y Schopler (2005) han destacado históricamente la utilidad de la estructuración física dentro del enfoque TEACCH, principio que continúa siendo relevante cuando se aplica de manera flexible y centrada en la autonomía.

La ubicación del estudiante no debe decidirse únicamente por conveniencia del adulto. Sentarlo siempre junto al docente puede facilitar apoyo inmediato, pero también aumentar dependencia y limitar interacción con compañeros. La ubicación puede variar según la actividad: un lugar con menor distracción durante trabajo individual y una posición que facilite participación durante el aprendizaje cooperativo. El criterio debe ser funcional.

También es importante revisar las vías de movimiento. Pasillos estrechos, mochilas en el suelo, mesas muy próximas o necesidad de atravesar grupos pueden aumentar tensión sensorial y social. Un aula accesible ofrece rutas claras y evita exigir contacto físico innecesario. Las modificaciones simples de mobiliario pueden prevenir situaciones que luego se interpretan como problemas conductuales.

La organización física debe ser enseñada y revisada. Cuando se cambia la distribución, conviene anticiparlo y explicar la nueva función de los espacios. Así, el estudiante aprende que el ambiente puede modificarse sin perder predictibilidad. La meta final es que utilice señales del entorno para actuar con independencia.

2.14. Creación de ambientes estructurados y predecibles

La predictibilidad no equivale a inmovilidad. Un ambiente predecible es aquel en el que las reglas básicas, las secuencias y las expectativas pueden comprenderse, incluso cuando existan cambios. Para muchos estudiantes autistas, conocer qué ocurrirá y qué se espera reduce la carga de interpretar continuamente información social y contextual.

La estructura puede construirse en tres niveles. El primero es espacial: dónde se realiza cada actividad y dónde se encuentran los recursos. El segundo es temporal: qué ocurre antes, durante y después. El tercero es procedimental: cuáles son los pasos para completar una tarea. Cuando estos niveles son visibles, el estudiante puede apoyarse menos en recordatorios adultos.

Las prácticas de enseñanza estructurada deben equilibrarse con el desarrollo de flexibilidad. Si todos los elementos se mantienen idénticos indefinidamente, el estudiante puede aprender la rutina concreta sin transferir la habilidad. Por ello, una vez que una secuencia se domina, pueden introducirse variaciones pequeñas y anticipadas: cambiar un material, modificar el orden de dos pasos o trabajar con otro compañero. La flexibilidad se enseña de forma graduada, no se exige mediante cambios repentinos.

La predictibilidad también depende de la coherencia entre adultos. Si cada docente utiliza señales completamente distintas para la misma rutina, el estudiante necesita aprender múltiples sistemas. No es necesario uniformar toda la enseñanza, pero sí acordar apoyos esenciales: cómo se presenta

el horario, cómo se comunica una pausa, cómo se avisa una transición o dónde se registran los cambios. La coordinación institucional reduce barreras acumulativas.

Un ambiente estructurado beneficia al grupo completo cuando se diseña con naturalidad. Horarios visibles, objetivos claros, materiales organizados y criterios explícitos ayudan a estudiantes con diferentes perfiles. Esta es una de las fortalezas de la planificación universal: un apoyo que inicialmente responde a una necesidad particular puede mejorar la claridad general de la enseñanza.

2.15. Organización de rutinas escolares

Las rutinas son secuencias recurrentes que reducen la necesidad de decidir cada paso desde cero.

En el aula pueden abarcar la entrada, preparación de materiales, inicio de clase, entrega de tareas, solicitud de ayuda, transición, recreo y cierre. Para estudiantes autistas, las rutinas bien enseñadas pueden proporcionar seguridad y liberar recursos cognitivos para concentrarse en el contenido.

Una rutina efectiva debe ser explícita. En lugar de asumir que el estudiante “ya debería saber” qué hacer al entrar, el docente puede enseñar una secuencia breve: guardar mochila, revisar horario, preparar material y comenzar la actividad inicial. La secuencia puede representarse visualmente al principio y retirarse gradualmente si deja de ser necesaria. La repetición consistente convierte el apoyo externo en hábito.

Las rutinas no deben utilizarse para exigir obediencia automática. Su finalidad es facilitar organización y autonomía. Si una rutina deja de ser funcional o produce una carga innecesaria, debe revisarse. También es importante incluir dentro de la enseñanza la posibilidad de cambio.

Una tarjeta de “cambio”, un espacio en el horario para actividades especiales o una frase previamente enseñada pueden comunicar que la secuencia habitual será distinta.

Algunas rutinas sociales requieren mayor explicitación. Esperar turno, pedir un material, integrarse a un grupo o solicitar descanso pueden enseñarse mediante modelos, apoyos visuales y práctica en situaciones reales. La inclusión mejora cuando el estudiante dispone de una forma clara y aceptada de expresar sus necesidades, en lugar de depender de que el adulto interprete señales tardías de malestar.

La evaluación de una rutina debe considerar cuánta ayuda necesita el estudiante. Si cada paso exige una instrucción verbal individual, la rutina todavía no es autónoma. El objetivo progresivo es transferir control desde el adulto hacia señales del ambiente, listas, agendas o autoindicaciones que el propio estudiante pueda utilizar.

2.16. Anticipación de actividades y cambios

Anticipar significa proporcionar información suficiente antes de que ocurra una actividad o modificación relevante. Para estudiantes autistas que experimentan dificultad ante la incertidumbre, la anticipación puede reducir ansiedad y prevenir respuestas de evitación. Sin embargo, anticipar no significa describir cada detalle del día ni eliminar todo elemento inesperado. Se trata de ofrecer la información que el estudiante necesita para comprender y prepararse.

Los cambios pueden anticiparse mediante lenguaje, texto, pictogramas, calendarios, fotografías o recorridos previos. La modalidad debe corresponder al perfil del estudiante. Una visita a un lugar nuevo puede prepararse con imágenes del espacio; una sustitución docente puede incluir una fotografía y una explicación breve; una actividad especial puede marcarse en el horario; un simulacro puede practicarse previamente. Estas acciones convierten un evento desconocido en una experiencia parcialmente predecible.

La anticipación también puede utilizarse para enseñar estrategias de afrontamiento. Junto con comunicar “hoy habrá un cambio”, el docente puede recordar qué hacer si surge incomodidad:

revisar la agenda, pedir una pausa, utilizar auriculares autorizados, acudir a un punto acordado o consultar a un adulto. Así, el apoyo no solo informa; desarrolla competencias de autorregulación. Es importante evitar crear expectativas falsas. Si el horario visual presenta una actividad a una hora exacta pero la institución suele retrasarla, el recurso puede perder credibilidad. En esos casos, pueden utilizarse expresiones como “después del recreo”, “aproximadamente” o un símbolo de actividad especial. La predictibilidad debe ser realista.

Con el tiempo, la anticipación puede graduarse. Un estudiante que inicialmente necesita conocer un cambio con un día de antelación puede aprender a manejar avisos con menor tiempo si se siente seguro y dispone de estrategias. La meta no es que dependa indefinidamente de un control total del entorno, sino ampliar su capacidad para enfrentar variaciones sin sobrecarga.

2.17. Uso de agendas visuales

Las agendas visuales representan la secuencia de actividades y permiten que la información permanezca disponible después de que la instrucción oral termina. Pueden mostrar todo el día, una parte de la jornada o únicamente los pasos de una tarea. Los apoyos visuales forman parte de las prácticas con respaldo empírico para personas autistas y pueden favorecer transiciones, independencia y comprensión cuando se implementan de manera individualizada (Hume et al., 2021; Steinbrenner et al., 2020).

Una agenda debe responder a cuatro decisiones: qué información incluir, qué representación utilizar, dónde se ubicará y cómo indicará el progreso. Para un niño puede utilizar fotografías con velcro; para un adolescente, una lista escrita; para un estudiante que utiliza tecnología, un calendario digital. El formato no determina la calidad. Lo importante es que el estudiante entienda la relación entre la agenda y lo que ocurrirá.

El uso debe enseñarse de manera explícita. El docente puede modelar cómo revisar la agenda al comenzar, marcar la actividad terminada y consultar qué sigue. Si la agenda solo es manipulada por el adulto, no cumple plenamente su función de promover autonomía. El objetivo es que se convierta en una herramienta del estudiante.

Las agendas también deben representar cambios. Introducir un símbolo de modificación, tachar y sustituir una actividad o mover una tarjeta permite mostrar que el plan puede actualizarse. Esta práctica enseña una idea importante: la agenda proporciona estructura, pero no garantiza que el mundo sea invariable. La flexibilidad puede aprenderse dentro de un sistema predecible.

Finalmente, conviene evitar agendas excesivamente detalladas cuando el estudiante no las necesita. Un apoyo eficaz debe ser lo bastante completo para orientar, pero no tan complejo que requiera más esfuerzo que la actividad misma. La revisión periódica permite simplificarlo a medida que aumenta la independencia.

2.18. Señalización y apoyos visuales del aula

La señalización visual amplía la función de la agenda y convierte el aula en un entorno que ofrece información de manera permanente. Etiquetas, símbolos, flechas, códigos simples, paneles de normas, secuencias y organizadores pueden disminuir la dependencia de recordatorios verbales. La utilidad de estos recursos se basa en que hacen visible información que de otro modo es transitoria o implícita.

No obstante, un aula llena de carteles no es necesariamente más accesible. El exceso de estímulos puede dificultar la localización de la información relevante. La señalización inclusiva debe responder a una función concreta: identificar un lugar, mostrar una secuencia, recordar una norma o indicar una opción. Los elementos decorativos y los apoyos funcionales deben diferenciarse para que el estudiante pueda encontrar rápidamente aquello que necesita.

Las normas de aula pueden expresarse en términos observables y positivos. “Hablar en voz baja durante el trabajo individual” ofrece más información que “compórtate bien”. “Levanta la tarjeta de ayuda si necesitas apoyo” es más operativo que “pide ayuda correctamente”. Cuando las expectativas se acompañan de ejemplos y se enseñan en contexto, disminuye la necesidad de interpretar mensajes ambiguos.

La señalización también puede facilitar el uso independiente de materiales. Fotografías o palabras en estanterías, un esquema para preparar la mesa, un código para entregar tareas o una lista de materiales pueden actuar como señales naturales. El docente debe evaluar si estas ayudas realmente reducen preguntas y aumentan autonomía. Si se convierten en adornos que nadie consulta, deben simplificarse o retirarse.

Una consideración importante es la privacidad. No todos los apoyos deben identificar públicamente al estudiante. Algunas señales pueden formar parte del diseño general del aula y otras pueden mantenerse en una carpeta, un dispositivo o una tarjeta personal. La accesibilidad debe combinarse con dignidad y participación social.

2.19. Manejo de estímulos sensoriales

La experiencia sensorial puede influir de manera profunda en la participación escolar. Sonidos, luces, olores, temperatura, movimiento, contacto físico, texturas o aglomeraciones pueden ser tolerables en ciertos momentos y abrumadores en otros. Las diferencias sensoriales forman parte de la experiencia de muchas personas autistas, aunque su perfil es individual y puede incluir hiperreactividad, hiporreactividad o búsqueda de determinados estímulos. En el aula, el objetivo pedagógico no es eliminar toda sensación, sino reducir barreras desproporcionadas y enseñar estrategias de regulación.

La observación debe preceder a la intervención. Si un estudiante se cubre los oídos, abandona el lugar o disminuye su capacidad de responder durante determinadas situaciones, conviene analizar qué ocurre en el ambiente. Puede ser el movimiento de sillas, el timbre, voces simultáneas, un proyector ruidoso o una combinación de estímulos. Ashburner, Ziviani y Rodger (2008) encontraron asociaciones entre dificultades de procesamiento sensorial y resultados emocionales, conductuales y educativos en niños autistas, lo que refuerza la necesidad de considerar el ambiente dentro de la planificación escolar.

Los ajustes pueden ser simples: ubicar al estudiante lejos de una fuente de ruido, permitir protectores auditivos en momentos definidos, reducir iluminación intensa, evitar perfumes fuertes, ofrecer una alternativa a materiales con texturas aversivas o permitir una entrada escalonada a un espacio muy concurrido. Estos apoyos no deben utilizarse automáticamente ni imponerse si el estudiante no los desea. Su pertinencia se evalúa en función de la respuesta real.

También es importante enseñar al estudiante a reconocer y comunicar sus necesidades sensoriales. Puede utilizar una escala, una tarjeta, una palabra clave o una señal para indicar saturación. Esta competencia aumenta la autonomía y permite intervenir antes de que el malestar alcance un nivel extremo. El objetivo es pasar gradualmente de una regulación completamente dirigida por el adulto a una autorregulación con apoyos disponibles. La planificación sensorial debe evitar dos extremos: ignorar el impacto del ambiente o convertir toda dificultad en un problema sensorial. Una conducta puede tener múltiples funciones y la misma respuesta puede deberse a incomprensión, cansancio, ansiedad, dolor, demanda social o sobrecarga. La hipótesis debe verificarse mediante observación y seguimiento.

2.20. Creación de espacios de regulación y calma

Un espacio de regulación es un lugar previsto para disminuir la carga de estímulos, recuperar estabilidad y preparar el retorno a la actividad. No debe funcionar como castigo ni como sitio de aislamiento obligatorio. Su finalidad es preventiva y educativa. Cuando el estudiante aprende a utilizarlo de manera voluntaria o con acompañamiento respetuoso, puede convertirse en una herramienta para desarrollar conciencia de sus necesidades.

El espacio no necesita ser una sala especial. En muchas instituciones puede consistir en una zona del aula, una biblioteca cercana, un rincón con menor tránsito o un lugar acordado con supervisión. Lo importante es que sea seguro, predecible y compatible con los recursos disponibles. Puede incluir asiento cómodo, reducción visual, reloj o temporizador, materiales de regulación previamente seleccionados y una señal clara para indicar cuándo regresar.

La regulación no equivale siempre a “calmarse” en silencio. Algunas personas necesitan movimiento, presión, manipulación de objetos o una actividad repetitiva breve. Por ello, el espacio debe diseñarse a partir del perfil del estudiante y, cuando sea posible, de sus preferencias. Los materiales que se utilicen deben contar con una función clara y no presentarse como juguetes que prolonguen indefinidamente la salida de la actividad.

La duración y el retorno necesitan planificación. Una pausa sin estructura puede transformarse en evasión de todas las tareas difíciles. El docente puede acordar una señal de inicio, un tiempo aproximado, una actividad reguladora y una forma de volver. Si el estudiante solicita pausas cada vez que aparece una demanda específica, el equipo debe analizar si la tarea requiere adaptación adicional. La meta es equilibrar regulación y acceso al aprendizaje.

Institucionalmente, los espacios de regulación requieren acuerdos para evitar que sean utilizados como medidas disciplinarias. Deben existir criterios sobre supervisión, seguridad, comunicación

con la familia y registro cuando su uso es frecuente. La escuela inclusiva diferencia una pausa de apoyo de una exclusión punitiva.

2.21. Organización de grupos y trabajo cooperativo

El aprendizaje cooperativo puede favorecer pertenencia, comunicación y participación académica, pero no es inclusivo por el simple hecho de sentar a varios estudiantes juntos. Las actividades grupales contienen demandas sociales complejas: negociar, esperar, interpretar gestos, tomar decisiones rápidas y compartir materiales. Para algunos estudiantes autistas, estas demandas pueden ocultar el objetivo académico. Por ello, el trabajo cooperativo debe estructurarse.

Una estrategia efectiva consiste en asignar roles claros y significativos. En lugar de “hagan el trabajo entre todos”, el docente puede definir funciones como lector, registrador, encargado de materiales, verificador o presentador. Los roles pueden rotar gradualmente para ampliar habilidades. Esta estructura beneficia al grupo completo porque reduce dominancia de algunos compañeros y evita que otros queden sin participación.

Las intervenciones mediadas por pares se encuentran entre las prácticas con respaldo empírico para estudiantes autistas (Hume et al., 2021). Su aplicación educativa implica enseñar a los compañeros formas de iniciar interacción, ofrecer ayuda sin invadir, esperar respuestas y compartir turnos. No se trata de convertir a un compañero en terapeuta, sino de crear apoyos naturales que favorezcan relaciones recíprocas.

El docente también debe proteger al estudiante de una ayuda excesiva. Algunos compañeros pueden hacer la tarea por él, responder en su nombre o decidir por él con intención de ayudar. La inclusión requiere preservar oportunidades de autonomía. Una consigna como “pregunta antes de ayudar” o “espera diez segundos antes de repetir” puede mejorar la calidad de la interacción.

Cuando una actividad grupal resulta muy demandante, puede graduarse la participación. El estudiante puede comenzar trabajando con una pareja, después con un grupo pequeño y más adelante en equipos mayores. También puede disponer de un guion, una lista de preguntas o un tiempo de preparación. El progreso social, al igual que el académico, se favorece mediante apoyos graduados y no mediante exposición brusca.

2.22. Planificación de una clase inclusiva paso a paso

Una clase inclusiva puede diseñarse mediante una secuencia de decisiones relativamente estable. El primer paso es definir el objetivo de aprendizaje en términos observables. El docente debe responder: ¿qué quiero que comprendan o puedan hacer los estudiantes al finalizar? Cuanto más clara sea la meta, más fácil será distinguir los medios flexibles de los elementos esenciales.

El segundo paso es anticipar la variabilidad y las barreras. Para cada fase de la clase conviene preguntar qué puede dificultar el acceso: lenguaje complejo, necesidad de copiar, ruido, espera prolongada, instrucciones múltiples, interacción social improvisada, memoria de trabajo o cambios. Esta revisión no se limita al estudiante autista; considera al grupo completo. El DUA propone precisamente diseñar opciones antes de que la barrera produzca exclusión (CAST, 2024).

El tercer paso consiste en seleccionar medios de compromiso. Puede hacerse explícito el propósito, conectar el contenido con experiencias previas, ofrecer una elección limitada, utilizar intereses relevantes o mostrar el progreso esperado. Para un estudiante que necesita predictibilidad, se puede presentar la secuencia de la clase y señalar cualquier cambio respecto de la rutina habitual.

El cuarto paso es diversificar la representación. El docente decide qué información necesita mantenerse visible, qué concepto requiere un ejemplo y qué apoyo visual puede reducir ambigüedad. No se trata de añadir imágenes a todo, sino de identificar puntos críticos. Una

explicación oral de cinco pasos puede acompañarse de una lista; una comparación puede organizarse en un cuadro; un procedimiento puede modelarse antes de la práctica independiente.

El quinto paso es ofrecer opciones de acción y expresión. El alumnado puede responder mediante formatos diferentes cuando el objetivo lo permita. Si la habilidad evaluada es comprensión, una respuesta oral, escrita o seleccionada puede ser equivalente. Si se evalúa expresión oral, en cambio, la oralidad forma parte de la meta y el apoyo debe facilitarla sin sustituirla completamente. La flexibilidad siempre se vincula con el constructo.

El sexto paso es planificar apoyos individualizados. Aquí se incorporan la agenda personal, el sistema de comunicación, la pausa, el tiempo adicional, el asiento, la reducción de carga secundaria o la ayuda de un compañero. Cada apoyo debe relacionarse con una barrera identificada. Evitar apoyos “por si acaso” previene dependencia y mantiene expectativas altas.

El séptimo paso es prever transiciones y cierre. ¿Cómo sabrán los estudiantes que una actividad termina?, ¿qué señal indicará el cambio?, ¿cómo se revisará el objetivo?, ¿qué producto se recogerá? En estudiantes autistas, un cierre claro reduce incertidumbre y facilita pasar a la siguiente actividad. Una lista de “terminado” o una breve síntesis visual puede ayudar.

El octavo paso es definir cómo se recogerán datos. El docente puede registrar porcentaje de tareas iniciadas sin ayuda, nivel de participación, precisión académica, uso de una estrategia de regulación o necesidad de indicaciones. No es necesario convertir cada clase en una investigación compleja. Uno o dos indicadores permiten evaluar si el diseño produce el efecto deseado.

Finalmente, el noveno paso es revisar. Después de la clase, se pregunta qué barreras aparecieron, qué apoyo funcionó, qué estudiante necesitó otra opción y qué puede simplificarse. La planificación inclusiva se perfecciona con ciclos breves de reflexión. Un plan no es exitoso porque

se cumplió exactamente, sino porque permitió aprender y proporcionó información para la siguiente decisión.

2.23. Ejemplo práctico de planificación inclusiva

Para ilustrar la integración de los principios anteriores, se presenta una planificación de una clase de Ciencias Naturales cuyo objetivo es “explicar mediante ejemplos cómo los seres vivos se adaptan a su ambiente”. El grupo incluye estudiantes con diferentes niveles de comprensión lectora y un estudiante autista que comprende bien información visual, necesita anticipación de la secuencia y se beneficia de instrucciones breves por escrito. El estudiante participa en el currículo general y no requiere modificación del objetivo.

2.23.1. Inicio y anticipación

Al comenzar, el docente muestra en la pizarra una secuencia de cuatro momentos: 1) observar ejemplos, 2) explicación breve, 3) trabajo en parejas, 4) producto final y cierre. La agenda indica una duración aproximada y el docente informa que la última parte puede realizarse en formato escrito o mediante una grabación de audio. Para activar conocimientos previos, presenta fotografías de animales de distintos ambientes y pregunta qué características podrían ayudarlos a sobrevivir.

El estudiante autista recibe la misma actividad, pero dispone además de una tarjeta con dos preguntas guía: “¿Dónde vive?” y “¿Qué característica le ayuda?”. Este apoyo reduce la amplitud de la consigna y dirige la atención hacia los conceptos esenciales. Si el ruido aumenta durante la conversación inicial, puede utilizar durante unos minutos el apoyo auditivo previamente acordado.

2.23.2. Desarrollo y representación

La explicación combina lenguaje oral, imágenes y un organizador de tres columnas: ambiente, característica y función. El docente modela un ejemplo completo y luego solicita al grupo completar otro de forma guiada. Se evitan expresiones ambiguas y se destaca vocabulario clave. Los estudiantes pueden consultar el organizador durante toda la clase, de modo que la información no dependa únicamente de memoria auditiva.

En el trabajo por parejas, cada equipo recibe tarjetas con diferentes especies. Los roles son “lector de información” y “organizador de ideas”, y cambian en la segunda tarjeta. El estudiante autista trabaja con un compañero con quien ya mantiene interacción positiva. El docente ha explicado previamente que cada persona debe esperar la respuesta del otro antes de completar el cuadro. Esta estructura convierte la colaboración en una tarea con pasos visibles.

2.23.3. Acción, expresión y apoyo individual

El producto final consiste en seleccionar una especie no utilizada durante la práctica y explicar la relación entre ambiente, característica y función. El alumnado puede escribir un párrafo, completar un esquema ampliado o grabar una explicación de un minuto. Los tres formatos utilizan los mismos criterios: identificación correcta del ambiente, descripción de una característica y explicación de su utilidad.

El estudiante autista elige el esquema escrito. Dispone de una lista de verificación con tres casillas correspondientes a los criterios. Si termina antes, puede añadir otra adaptación como extensión. Esta opción mantiene la expectativa académica y evita asignarle automáticamente una tarea reducida.

2.23.4. Transición, cierre y evaluación

Cinco minutos antes del final, el docente muestra una señal visual de cierre. Los estudiantes revisan su producto con la lista de criterios y lo entregan. Se retoma la pregunta inicial y se solicitan dos ejemplos. El estudiante puede responder verbalmente o mostrar su esquema. El docente registra si inició el trabajo por parejas con apoyo, si utilizó la lista de pasos y si completó el objetivo académico.

Después de la clase, el docente observa que el estudiante necesitó menos recordatorios que en actividades abiertas anteriores, pero mostró incomodidad cuando ambos miembros de la pareja hablaron al mismo tiempo con otro grupo cercano. Para la siguiente sesión, se mantiene la estructura de roles y se modifica la ubicación del equipo. Este pequeño ajuste muestra cómo la planificación se convierte en un proceso iterativo.

2.23.5. Lectura pedagógica del ejemplo

El ejemplo conserva un objetivo común, diversifica los medios y añade apoyos sin aislar al estudiante. La agenda, el organizador, los roles y la lista de criterios son recursos que pueden beneficiar a otros miembros del grupo. El apoyo auditivo y la tarjeta de preguntas son más individualizados. Esta combinación ilustra la relación entre DUA y ajuste razonable: primero se diseña una experiencia accesible para el conjunto y luego se incorporan apoyos específicos donde persisten barreras.

La planificación también evita confundir participación con exposición. El estudiante participa en pareja, pero la interacción está estructurada; demuestra aprendizaje, pero puede escoger un formato compatible con el objetivo; utiliza un apoyo sensorial, pero permanece vinculado a la actividad. La inclusión se expresa así en la calidad de la experiencia y no solamente en la presencia física.

2.24. Lista de verificación para el docente

Una lista de verificación puede utilizarse antes y después de planificar. No pretende sustituir el juicio profesional, sino ayudar a detectar barreras frecuentes que pueden pasar inadvertidas. Su uso periódico también permite que equipos docentes compartan un lenguaje común para revisar la accesibilidad de las clases.

Antes de la clase, el docente puede comprobar los siguientes aspectos:

- El objetivo de aprendizaje está formulado con claridad y distingue la meta de los medios utilizados para alcanzarla.
- Se han identificado barreras previsibles relacionadas con lenguaje, organización, interacción, tiempo, ambiente o formato.
- La secuencia de la clase puede explicarse de manera comprensible y existe una forma de anticipar cambios importantes.
- La información esencial se presenta mediante más de un canal cuando ello mejora la comprensión.
- Las instrucciones son breves, concretas y pueden permanecer disponibles por escrito o mediante apoyo visual si es necesario.
- Los materiales están organizados y el estudiante sabe dónde encontrarlos y qué hacer con ellos.
- Las actividades grupales tienen roles, reglas o productos suficientemente claros para que todos puedan contribuir.
- Existen opciones de respuesta compatibles con el objetivo de aprendizaje.
- Los apoyos individualizados responden a una barrera identificada y no reducen innecesariamente la expectativa académica.

- Se ha previsto cómo solicitar ayuda, pausa o aclaración de manera accesible.
- El ambiente físico y sensorial ha sido revisado, especialmente en situaciones de alta estimulación.
- Las transiciones cuentan con señales comprensibles y un tiempo razonable de preparación.
- Se ha definido al menos un indicador para saber si los apoyos favorecieron participación, autonomía o aprendizaje.

Después de la clase, pueden añadirse preguntas reflexivas: ¿qué parte fue más accesible?, ¿dónde apareció una barrera inesperada?, ¿qué apoyo utilizó el estudiante de manera independiente?, ¿qué ayuda fue excesiva?, ¿qué actividad produjo mayor compromiso?, ¿hubo participación auténtica con los compañeros?, ¿el estudiante pudo comunicar incomodidad o pedir ayuda?, ¿qué modificación concreta conviene realizar la próxima vez?

La lista debe utilizarse con criterio de progresión. No es necesario que cada clase contenga todos los apoyos. La sobreadaptación también puede generar carga. El objetivo es seleccionar lo necesario para cada experiencia y revisar periódicamente si algunos apoyos pueden simplificarse, transformarse o retirarse.

Para los directivos, una versión institucional de la lista puede orientar acompañamientos pedagógicos. La observación de clase puede centrarse en accesibilidad y participación, evitando evaluar la inclusión únicamente por la existencia de documentos. Preguntas como “¿qué opciones tienen los estudiantes para comprender la consigna?” o “¿cómo se anticipan los cambios?” producen conversaciones profesionales más útiles que comprobar si una casilla administrativa está completa.

Una revisión más profunda puede organizarse por momentos de la experiencia didáctica. En el inicio, el docente debe preguntarse si todos los estudiantes pueden identificar qué se espera de ellos y si existe una forma comprensible de anticipar la secuencia. En el desarrollo, conviene observar si la explicación ofrece apoyos suficientes, si la participación está distribuida y si las ayudas permiten avanzar sin sustituir la actuación del estudiante. En el cierre, debe comprobarse si existen oportunidades para revisar el objetivo, organizar el producto y preparar la transición. Esta lectura por momentos ayuda a detectar que una clase puede ser accesible en una fase y producir barreras en otra.

La lista también puede utilizarse para analizar la independencia. Un apoyo inclusivo no se evalúa únicamente porque el estudiante complete una actividad, sino por el tipo de ayuda que necesitó para hacerlo. Si requiere una indicación verbal en cada paso, el rendimiento puede ser correcto mientras la autonomía continúa limitada. El docente puede registrar el nivel de ayuda — independiente, señal visual, gesto, indicación verbal, modelado o asistencia directa— y buscar, cuando sea posible, una progresión hacia apoyos menos intrusivos. Esta práctica evita confundir cumplimiento con aprendizaje autónomo y ofrece un criterio concreto para retirar ayudas gradualmente.

Otra dimensión que merece verificarse es la participación social. Un estudiante puede completar todas las tareas y permanecer prácticamente desconectado del grupo. Por ello, la planificación debe incluir oportunidades de interacción que sean significativas y alcanzables. No se trata de exigir sociabilidad constante ni de convertir cada clase en entrenamiento social, sino de identificar momentos naturales para compartir materiales, comparar respuestas, pedir información, aportar una idea o colaborar en un producto común. Cuando estas oportunidades se estructuran con claridad, la pertenencia deja de depender exclusivamente de la iniciativa espontánea.

El docente también puede revisar el equilibrio entre predictibilidad y novedad. Una clase excesivamente cambiante puede generar incertidumbre, mientras que una experiencia completamente fija puede limitar la generalización. La lista de verificación puede incluir una pregunta adicional: “¿qué aspecto se mantiene estable y qué aspecto varía de forma planificada?”. Por ejemplo, se conserva la estructura de inicio-desarrollo-cierre, pero se cambia el material; se mantiene el formato de la agenda, pero aparece una actividad nueva; se conserva el rol cooperativo, pero cambia el compañero. Esta graduación enseña flexibilidad dentro de un marco seguro.

La accesibilidad comunicativa debe revisarse de manera específica. Las instrucciones pueden parecer claras para el adulto y contener expresiones abiertas como “hazlo bien”, “compórtate”, “pon atención”, “trabaja con tus compañeros” o “ya sabes qué hacer”. La lista puede invitar al docente a convertir estas expresiones en comportamientos observables: identificar los pasos, describir el producto, indicar el tiempo aproximado y mostrar un ejemplo. La claridad beneficia especialmente a quienes necesitan lenguaje explícito, pero mejora también la enseñanza general porque reduce malentendidos y correcciones posteriores.

Otro aspecto es la carga total de la tarea. El estudiante no responde únicamente al contenido académico; también procesa el ambiente, la comunicación, las reglas sociales, la organización de materiales y el tiempo. Una actividad que exige simultáneamente copiar, escuchar, conversar y tomar decisiones rápidas puede superar los recursos disponibles aunque cada componente aislado sea manejable. La verificación inclusiva pregunta si algunas demandas pueden secuenciarse. El docente puede presentar primero la información, después permitir organizarla y finalmente solicitar la interacción. Secuenciar no significa simplificar el objetivo, sino distribuir la carga de manera pedagógica.

La reflexión posterior debe incluir la voz del estudiante siempre que sea posible. Preguntas breves como “¿qué te ayudó?”, “¿qué fue difícil?”, “¿preferiste esta forma o la anterior?” o escalas visuales de esfuerzo pueden aportar información que la observación externa no detecta. Un estudiante puede completar una actividad con aparente éxito y experimentar un nivel de esfuerzo insostenible. Incorporar su percepción permite valorar no solo eficacia, sino también aceptabilidad y bienestar. La educación inclusiva se fortalece cuando el estudiante participa en las decisiones sobre los apoyos que utiliza.

La familia puede contribuir a esta revisión sin trasladar a ella la responsabilidad de diseñar la clase. Las familias suelen conocer señales tempranas de sobrecarga, formas de comunicación y estrategias que funcionan en otros contextos. El docente puede solicitar información específica y compartir lo observado en la escuela. La coordinación es más útil cuando se centra en datos y objetivos concretos que cuando se limita a informar que el estudiante “estuvo bien” o “estuvo mal”. La corresponsabilidad requiere intercambio respetuoso entre conocimientos familiares y profesionales.

En equipos docentes, la lista puede funcionar como instrumento de continuidad entre asignaturas. Si un estudiante utiliza un mismo sistema para solicitar pausa o revisar cambios, no debería necesitar aprender un procedimiento totalmente distinto en cada aula sin una razón pedagógica. Los equipos pueden acordar un núcleo común de apoyos y permitir variaciones según la materia. Esta coherencia disminuye carga ejecutiva y facilita que las habilidades se transfieran. También ayuda a identificar cuándo una dificultad aparece solo con un docente o en un tipo particular de actividad, información valiosa para revisar el diseño.

Finalmente, la lista de verificación debe mantenerse como herramienta de aprendizaje profesional y no como mecanismo de sanción. Su mayor valor aparece cuando permite formular preguntas,

probar alternativas y compartir soluciones. La inclusión requiere experimentación responsable:

introducir un cambio, observar su efecto, recoger la perspectiva del estudiante y decidir si se mantiene. Una institución que utiliza estos instrumentos para acompañar y no solo para controlar favorece que los docentes reconozcan las barreras sin temor y desarrollen respuestas cada vez más precisas.

La revisión puede incorporar además un criterio de sostenibilidad. Un apoyo que funciona únicamente cuando un adulto permanece junto al estudiante durante toda la actividad puede ser útil en una fase inicial, pero no constituye necesariamente una solución sostenible. Conviene preguntar qué parte del apoyo puede trasladarse al ambiente, a un recurso visual, a una tecnología accesible o a una rutina que el propio estudiante controle. Esta transferencia reduce dependencia y permite que el docente atienda al conjunto del grupo. La sostenibilidad también implica seleccionar estrategias que puedan mantenerse con los recursos reales de la institución, sin depender permanentemente de materiales difíciles de conseguir o de condiciones excepcionales.

Otro criterio es la generalización. Una habilidad aprendida en una situación muy específica no siempre aparece de manera espontánea en otros contextos. Si el estudiante utiliza una lista de pasos para una tarea de Ciencias, puede enseñarse a reconocer listas similares en Matemática o Lengua; si aprende a solicitar ayuda con un docente, se puede practicar el mismo procedimiento con otros adultos. La planificación inclusiva identifica oportunidades para variar personas, materiales y lugares de forma gradual. La meta es que los apoyos no queden asociados a una única actividad, sino que contribuyan al desarrollo de estrategias transferibles.

También conviene comprobar si la retroalimentación es accesible. Comentarios generales como “mejora esto” o “te falta desarrollar” pueden no indicar con claridad qué debe cambiarse. Una retroalimentación inclusiva señala el criterio, muestra un ejemplo y propone una acción concreta:

“ya identificaste el ambiente; ahora explica cómo esta característica ayuda al animal”. Este tipo de respuesta reduce ambigüedad y dirige la atención al aprendizaje. Cuando el estudiante dispone de una rúbrica breve o una lista de criterios, puede comparar su producto antes de entregarlo y comenzar a asumir funciones de autoevaluación.

Por último, la verificación debe considerar el bienestar durante el aprendizaje. La participación no debe medirse únicamente por permanencia física, silencio o cumplimiento. Un estudiante puede estar sentado y experimentar una sobrecarga considerable; otro puede necesitar movimiento y seguir involucrado cognitivamente. Observar señales de esfuerzo, permitir formas reguladas de movimiento y distinguir autorregulación de distracción ayuda a interpretar la conducta con mayor precisión. Una enseñanza inclusiva busca aprendizaje exigente y significativo, pero procura que el desafío sea pedagógico y no resultado de barreras evitables del entorno.

En conjunto, estos criterios permiten que la lista de verificación funcione como un puente entre planificación y evaluación de la práctica docente. Su aplicación sistemática genera información acumulativa: qué apoyos se utilizan con frecuencia, qué barreras reaparecen, en qué momentos aumenta la independencia y qué decisiones pueden incorporarse como parte estable del diseño de aula. Con el tiempo, el equipo deja de depender exclusivamente de respuestas improvisadas y construye una memoria pedagógica institucional. Esta memoria resulta especialmente valiosa cuando el estudiante cambia de docente, asignatura o nivel, porque evita comenzar cada año desde cero y permite conservar estrategias efectivas sin convertirlas en reglas inamovibles.

La finalidad última de cualquier instrumento de verificación es mejorar la experiencia educativa concreta. Por ello, debe mantenerse una relación directa entre cada casilla y una pregunta pedagógica: ¿este elemento facilita que el estudiante comprenda, participe, se comuniqué, se regule o demuestre lo aprendido? Si la respuesta es negativa, el apoyo requiere revisión. La

inclusión no se mide por la cantidad de recursos visibles en el aula, sino por su capacidad para ampliar oportunidades reales. Un entorno bien planificado puede parecer sencillo porque los apoyos están integrados en la rutina; precisamente esa naturalidad es una señal de que la accesibilidad ha dejado de ser un añadido excepcional y se ha convertido en una característica del diseño educativo.

2.25. Reflexiones finales del capítulo

La planificación inclusiva para estudiantes autistas exige pasar de una lógica reactiva a una lógica preventiva. Cuando la escuela espera a que aparezca una dificultad para comenzar a pensar en accesibilidad, el estudiante acumula experiencias de fracaso, corrección y exclusión. En cambio, cuando se anticipan la variabilidad, las demandas sensoriales, las necesidades de comunicación y las transiciones, muchas situaciones problemáticas pueden reducirse antes de que se conviertan en crisis.

El DUA aporta un marco general para diseñar esta accesibilidad. Sus múltiples medios de compromiso, representación, acción y expresión permiten ampliar las rutas hacia objetivos comunes y cuestionar la idea de un estudiante promedio (CAST, 2024). Sin embargo, la aplicación del DUA no elimina la individualización. Algunos estudiantes autistas necesitarán ajustes específicos que no requiere el resto del grupo. La calidad de la inclusión depende de integrar ambos niveles de manera coherente.

A lo largo del capítulo se ha insistido en que los apoyos deben promover autonomía. Una agenda visual, una lista de pasos, un espacio de regulación o un rol grupal no son fines en sí mismos. Son herramientas que deben permitir al estudiante comprender el ambiente, tomar decisiones, comunicar necesidades y participar con menor dependencia del adulto. Cuando un apoyo se convierte en una estructura permanente sin revisión, puede dejar de cumplir su función educativa.

La planificación también debe preservar expectativas altas y realistas. Adaptar no significa empobrecer. Un estudiante puede necesitar un formato diferente para demostrar la misma competencia; puede requerir más tiempo sin necesitar un contenido más sencillo; puede participar en un proyecto grupal con roles explícitos sin realizar una actividad paralela. Distinguir la barrera del objetivo evita que la inclusión se confunda con reducción curricular automática.

La evidencia disponible muestra que estrategias como los apoyos visuales, la intervención basada en antecedentes, el modelado, la mediación de pares y la autorregulación pueden ser efectivas cuando se seleccionan e implementan con fidelidad y se ajustan al estudiante (Hume et al., 2021; Steinbrenner et al., 2020). La práctica profesional responsable debe combinar esta evidencia con observación de aula, preferencias del estudiante, conocimiento familiar y evaluación continua.

En el contexto ecuatoriano, los recursos y lineamientos ministeriales han incorporado de manera explícita la educación inclusiva, el DUA y orientaciones específicas para la atención educativa de estudiantes dentro del espectro autista (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024a, 2024b). El reto institucional no consiste únicamente en conocer estos documentos, sino en traducirlos a decisiones cotidianas: cómo se organiza el aula, cómo se formula una consigna, cómo se evalúa, cómo se comunica un cambio y cómo se garantiza que el estudiante pertenezca al grupo.

La inclusión se vuelve visible en detalles aparentemente pequeños. Una instrucción escrita junto a la explicación oral, un aviso antes del cambio, una ruta despejada, una posibilidad de respuesta alternativa o un compañero que sabe esperar pueden modificar sustancialmente la experiencia escolar. La suma de estas decisiones constituye una cultura pedagógica. Planificar para la diversidad significa reconocer que el entorno también enseña y que cada elemento del diseño puede acercar o alejar al estudiante del aprendizaje.

El capítulo siguiente avanzará desde la planificación hacia la intervención directa. Se desarrollarán estrategias didácticas inclusivas específicas para comunicación, atención, autonomía, interacción social, regulación, lectura, escritura, matemáticas, arte, tecnología y otras áreas. La base establecida aquí permitirá comprender que ninguna estrategia debe aplicarse de forma aislada: su eficacia depende del ambiente, la meta, el apoyo y la participación real del estudiante.

CAPÍTULO 3

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON AUTISMO

Introducción del capítulo

La planificación inclusiva adquiere sentido cuando se transforma en decisiones concretas durante la enseñanza. Una institución puede disponer de principios, protocolos y documentos bien elaborados y, aun así, mantener barreras si las actividades cotidianas dependen de instrucciones ambiguas, tiempos rígidos, una única forma de responder o demandas sociales que no han sido enseñadas. Por ello, las estrategias didácticas inclusivas deben entenderse como procedimientos deliberados para ampliar el acceso, la participación, la comunicación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin convertir al estudiante autista en un receptor pasivo de ayudas ni separarlo innecesariamente de las experiencias comunes del grupo.

La evidencia contemporánea sobre intervención educativa en autismo muestra que no existe una técnica universal aplicable del mismo modo a todos los estudiantes. La revisión de Hume et al. (2021), basada en cientos de estudios, identificó numerosas prácticas focalizadas con respaldo empírico, entre ellas apoyos visuales, modelado, intervención mediada por pares, análisis de tareas, reforzamiento, intervención basada en antecedentes, comunicación aumentativa y alternativa, autorregulación y tecnología asistida. Sin embargo, que una práctica cuente con evidencia no significa que deba utilizarse automáticamente. Su pertinencia depende de la meta educativa, la edad, el perfil comunicativo, las preferencias, el contexto, los recursos y la respuesta real del estudiante (Hume et al., 2021; Steinbrenner et al., 2020).

Desde una perspectiva inclusiva, la pregunta central no es «¿qué técnica corresponde al autismo?», sino «¿qué barrera está interfiriendo con el aprendizaje y qué apoyo puede reducirla sin empobrecer la experiencia educativa?». Este cambio de pregunta evita que el diagnóstico sustituya a la observación pedagógica. Dos estudiantes con el mismo diagnóstico pueden requerir apoyos completamente distintos: uno puede comprender mejor mediante esquemas visuales; otro puede necesitarlos solo en las transiciones; uno puede expresarse oralmente con fluidez y, sin embargo, requerir tiempo adicional para procesar preguntas abiertas; otro puede utilizar un sistema aumentativo de comunicación. La estrategia se selecciona por su función, no por una etiqueta.

El capítulo desarrolla procedimientos que pueden integrarse a la enseñanza ordinaria y ajustarse a distintos niveles educativos. Las estrategias se presentan como herramientas que deben combinarse con el Diseño Universal para el Aprendizaje, los ajustes razonables y la colaboración con la familia y los profesionales de apoyo. CAST (2024) propone diseñar múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión, mientras que el Ministerio de Educación del Ecuador (2024) enfatiza la necesidad de responder a las características individuales del estudiante dentro de experiencias educativas inclusivas. Ambos enfoques convergen en un principio: la accesibilidad debe incorporarse al diseño de la enseñanza y no añadirse únicamente después del fracaso. A lo largo del capítulo se emplearán ejemplos de aula que muestran cómo una misma estrategia puede aplicarse en Lengua, Matemática, Ciencias, Arte u otras áreas. Los ejemplos no constituyen recetas. Su finalidad es ofrecer criterios transferibles para que el docente pueda adaptar la propuesta a su grupo. La meta final de una estrategia inclusiva no es producir obediencia, apariencia de normalidad o dependencia del adulto, sino favorecer comprensión, autonomía, comunicación, autorregulación, participación significativa y progreso curricular.

3.1. Estrategias didácticas de inclusión: concepto y finalidad

Una estrategia didáctica de inclusión es una decisión pedagógica organizada que modifica la manera de presentar una tarea, acompañar su realización, facilitar la participación o permitir que el estudiante demuestre lo aprendido. Su carácter inclusivo no depende de que haya sido creada específicamente para el autismo. Un organizador gráfico, una demostración previa, una agenda visual o una opción de respuesta escrita pueden beneficiar a numerosos estudiantes y, al mismo tiempo, ser esenciales para uno de ellos. La diferencia está en la intención: la estrategia procura reducir barreras y sostener objetivos educativos valiosos.

La finalidad de estas estrategias es ampliar oportunidades reales de aprendizaje. Esto implica distinguir entre el objetivo y las condiciones tradicionales utilizadas para alcanzarlo. Si la meta es explicar una relación causa-efecto, exigir obligatoriamente una exposición oral improvisada puede introducir una barrera que no forma parte de la competencia evaluada. Permitir una presentación preparada, un esquema visual o una grabación puede conservar la exigencia conceptual y reducir una demanda social o ejecutiva secundaria. El principio coincide con el DUA: variar los medios sin perder de vista la meta (CAST, 2024).

En el aula, una estrategia es útil cuando produce cambios observables. El estudiante inicia con mayor autonomía, comprende mejor las consignas, necesita menos repeticiones, se incorpora a una actividad compartida o expresa con mayor precisión lo que sabe. Por tanto, el docente debe evaluar el efecto y no solo la presencia del recurso. Tener pictogramas pegados en la pared no garantiza accesibilidad; una agenda visual que el estudiante consulta, anticipa cambios y utiliza para organizarse sí cumple una función pedagógica.

La inclusión exige además que las estrategias sean dignas y acordes con la edad. Un adolescente que necesita apoyo visual no debe recibir necesariamente materiales con estética infantil. Una

persona que utiliza comunicación aumentativa necesita acceso a vocabulario amplio, no solo a peticiones básicas. La calidad de una estrategia se aprecia también en el respeto que transmite: reconoce al estudiante como aprendiz competente, con intereses, preferencias y derecho a participar en decisiones que afectan su experiencia escolar.

3.2. Principios para seleccionar estrategias adecuadas

La selección de una estrategia comienza con una definición precisa de la barrera. Expresiones como «no presta atención», «no quiere trabajar» o «no socializa» son demasiado generales para orientar la intervención. Conviene describir qué ocurre, cuándo aparece, qué demanda antecede a la dificultad y qué habilidades parecen necesarias. Por ejemplo, «durante consignas orales de más de tres pasos empieza la tarea por el último elemento y solicita repetición» ofrece información mucho más útil que «se distrae». A partir de esa descripción pueden probarse apoyos escritos, segmentación de la instrucción o una lista de pasos.

Un segundo principio es elegir la intervención menos intrusiva que permita participación efectiva. Si basta con una instrucción visible en la mesa, no es necesario mantener a un adulto dando recordatorios verbales constantes. Si el estudiante puede elegir entre dos modos de responder, no conviene resolver la tarea por él. Los apoyos deben facilitar competencia y, cuando sea posible, transferir el control desde el adulto hacia materiales, rutinas, compañeros y estrategias que el propio estudiante pueda gestionar.

También debe considerarse la evidencia disponible. Las revisiones de NCAEP identifican prácticas con efectos positivos en diversos resultados, pero la evidencia debe combinarse con juicio profesional y datos del estudiante (Hume et al., 2021; Steinbrenner et al., 2020). Una estrategia eficaz en investigación puede requerir adaptación en un aula con treinta estudiantes,

recursos limitados o tiempos breves. La implementación responsable consiste en conservar los componentes esenciales y ajustar la forma de aplicación sin prometer resultados universales.

Finalmente, la selección debe incluir la perspectiva del estudiante. Una herramienta tecnológicamente sofisticada puede ser menos funcional que una tarjeta discreta; un tipo de refuerzo elegido por adultos puede no ser motivador; una estrategia que reduce conductas visibles puede aumentar malestar. Preguntar, observar preferencias y ofrecer opciones ayuda a evitar intervenciones que prioricen la comodidad del entorno por encima del aprendizaje y el bienestar. La estrategia adecuada es aquella que mejora acceso y participación de forma sostenible, ética y compatible con la dignidad del estudiante.

3.3. Enseñanza estructurada

La enseñanza estructurada organiza el espacio, el tiempo, los materiales y la secuencia de trabajo de manera que el estudiante pueda comprender qué debe hacer, cuánto debe hacer, cómo reconocer que ha terminado y qué ocurrirá después. Esta lógica se asocia históricamente con el enfoque TEACCH, pero muchos de sus principios pueden incorporarse a aulas inclusivas sin convertir el entorno en un programa separado (Mesibov et al., 2005). La estructura reduce incertidumbre y permite que parte de la información permanezca disponible sin depender de la memoria verbal.

Una actividad estructurada presenta límites claros. En lugar de entregar una hoja extensa y decir «trabajen», el docente puede indicar los ejercicios seleccionados, mostrar un ejemplo resuelto, marcar el orden y establecer un criterio de finalización. En una práctica de Matemática, por ejemplo, tres sobres o secciones numeradas pueden contener problemas de dificultad creciente. El estudiante completa cada sección, verifica con una clave visual y coloca el material terminado en una bandeja. El mismo principio puede aplicarse digitalmente mediante una lista de tareas visibles en una plataforma.

La estructura no debe confundirse con rigidez. Su objetivo es hacer comprensible el ambiente para que el estudiante tenga mayor libertad de acción. Una vez aprendida una rutina, pueden introducirse variaciones planificadas: cambiar el orden de dos actividades, utilizar materiales distintos o permitir que el estudiante elija por dónde comenzar. De esta manera, la estructura funciona como base para desarrollar flexibilidad en lugar de proteger indefinidamente de todo cambio.

El docente puede evaluar su efectividad observando indicadores simples: disminución de preguntas repetitivas sobre qué sigue, mayor rapidez para iniciar, menos dependencia de indicaciones adultas y finalización más autónoma. Si la estructura requiere explicaciones constantes, probablemente no sea suficientemente clara. Un buen sistema «habla» por sí mismo y libera al docente para ofrecer ayuda pedagógica de mayor nivel en lugar de dedicar gran parte del tiempo a administrar la conducta.

3.4. Estructuración visual de las actividades

La estructuración visual convierte información temporal, secuencial o conceptual en una forma que permanece disponible para ser consultada. Mientras la explicación oral desaparece al terminar de pronunciarse, un esquema, una lista o un ejemplo visual puede revisarse cuantas veces sea necesario. Esta permanencia resulta especialmente útil cuando existen diferencias en procesamiento del lenguaje, memoria de trabajo o funciones ejecutivas. Los apoyos visuales se encuentran entre las prácticas respaldadas por la literatura de intervención en autismo (Hume et al., 2021).

Estructurar visualmente no significa llenar el aula de imágenes. El recurso debe responder a una pregunta concreta: ¿qué información necesita permanecer visible? En una actividad de escritura puede mostrarse una secuencia «planificar-redactar-revisar-entregar»; en Ciencias, un diagrama

con las fases de un experimento; en Educación Física, estaciones numeradas; en una exposición, una tarjeta con los tres puntos que deben explicarse. La cantidad de información debe ajustarse para evitar que el apoyo se convierta en una nueva fuente de sobrecarga.

Los códigos visuales deben ser consistentes. Si el color rojo significa «terminado» en una actividad y «pendiente» en otra, se pierde parte de la ventaja de predictibilidad. Conviene acordar símbolos, formatos y ubicaciones comunes entre docentes cuando el estudiante cambia de asignatura. Sin embargo, la consistencia no exige uniformidad absoluta: el objetivo es que el estudiante reconozca la función del recurso y pueda generalizarla a formatos similares.

Un criterio importante es retirar o simplificar el apoyo cuando deja de ser necesario, pero sin asumir que toda ayuda debe desaparecer. Algunas herramientas, como agendas, calendarios y listas, son utilizadas por adultos de manera permanente y constituyen formas legítimas de autorregulación. La meta no es «trabajar sin apoyos», sino utilizar apoyos apropiados con la mayor independencia posible. Esta distinción protege al estudiante de una falsa idea de autonomía basada en prescindir de herramientas útiles.

3.5. Uso de apoyos visuales

Los apoyos visuales abarcan desde palabras escritas y símbolos hasta fotografías, diagramas, temporizadores, mapas, ejemplos de producto y sistemas de organización. Su utilidad depende de la comprensión del estudiante y de la tarea. Para algunos alumnos una frase breve es más clara que un pictograma; para otros, una fotografía concreta facilita la asociación inicial. Por ello, el nivel de representación debe seleccionarse individualmente y revisarse a medida que cambian las habilidades.

En términos didácticos, los apoyos visuales pueden cumplir al menos cuatro funciones: anticipar, explicar, recordar y permitir elección. Una tarjeta «primero-después» anticipa; una secuencia

muestra cómo ejecutar; una lista recuerda materiales; un tablero de opciones permite comunicar preferencias. Estas funciones pueden combinarse, pero conviene que el docente identifique cuál pretende conseguir. La claridad funcional evita utilizar imágenes de forma decorativa o excesiva. Hume et al. (2021) incluyen los apoyos visuales entre las prácticas basadas en evidencia para personas autistas. Su implementación efectiva suele requerir enseñanza explícita. El docente puede modelar cómo mirar la lista, señalar el paso realizado y avanzar al siguiente. No debe suponerse que el estudiante comprenderá automáticamente un código nuevo. Una vez aprendido, el recurso puede convertirse en una herramienta de autonomía y reducir la necesidad de lenguaje correctivo repetitivo.

3.5.1. Pictogramas

Los pictogramas son representaciones gráficas simplificadas que pueden apoyar comprensión, anticipación y comunicación. Funcionan mejor cuando el estudiante comprende el vínculo entre el símbolo y su referente. En edades tempranas o ante necesidades comunicativas complejas, puede ser necesario enseñar ese vínculo mediante asociación con objetos, acciones o fotografías. En estudiantes lectores, una combinación de pictograma y palabra puede favorecer transición hacia soportes más convencionales sin eliminar el canal visual que resulta útil.

En el aula, los pictogramas pueden señalar rutinas, normas formuladas positivamente, zonas, acciones o opciones de participación. Una secuencia para laboratorio puede representar «ponerse protección», «preparar materiales», «realizar experimento», «registrar» y «limpiar». La utilidad reside en que el estudiante puede verificar el procedimiento sin esperar instrucciones individualizadas. Para adolescentes conviene utilizar diseños sobrios, símbolos funcionales y lenguaje acorde con su edad.

El error más frecuente es saturar. Cuando cada objeto, pared y frase recibe un pictograma, lo relevante pierde jerarquía. Es preferible seleccionar puntos de alta demanda o incertidumbre. También debe evitarse utilizar pictogramas como sustituto de un vocabulario rico. Si el estudiante los emplea para comunicarse, el sistema necesita palabras para comentar, preguntar, rechazar, expresar emociones y participar académicamente, no únicamente para solicitar objetos básicos.

3.5.2. Fotografías

Las fotografías ofrecen un nivel de representación más concreto y pueden ser especialmente útiles cuando el estudiante todavía no interpreta con facilidad símbolos esquemáticos. Una fotografía del aula de Música, del docente que recibirá al grupo o del lugar donde se entregan trabajos puede anticipar situaciones reales. También permiten crear secuencias personalizadas de procedimientos que serían difíciles de representar con pictogramas genéricos.

Para enseñar una rutina, el docente puede fotografiar cada paso desde una perspectiva similar a la que tendrá el estudiante. Por ejemplo, una secuencia de cuatro imágenes puede mostrar cómo organizar los materiales al inicio de clase. A medida que la rutina se consolida, las fotografías pueden reducirse a palabras clave o una lista. Esta progresión no es obligatoria, pero puede favorecer generalización hacia señales naturales del entorno.

Debe cuidarse la privacidad. Las fotografías que incluyen estudiantes o personal no deberían circular fuera de su propósito educativo sin autorización, y los dispositivos utilizados para tomarlas requieren manejo responsable. Además, una imagen demasiado detallada puede distraer. Recortar el fondo, destacar el elemento relevante o utilizar una fotografía simple mejora la función pedagógica.

3.5.3. Secuencias visuales

Las secuencias visuales representan el orden de acciones necesarias para completar una tarea. Son una forma de externalizar la organización ejecutiva y pueden utilizar palabras, imágenes, números o combinaciones. Una secuencia efectiva comienza con pasos observables y termina con un criterio claro de cierre. En lugar de «hacer el proyecto», puede mostrar «1. elegir tema; 2. buscar dos fuentes; 3. escribir tres ideas; 4. elaborar borrador; 5. revisar con rúbrica; 6. entregar».

Su elaboración requiere decidir el nivel de detalle. Demasiados pasos pueden resultar abrumadores; muy pocos pueden dejar escondida la dificultad principal. Si el estudiante se detiene en «preparar materiales», ese paso puede descomponerse temporalmente. Cuando alcanza dominio, varios pasos pueden agruparse. Así, la secuencia evoluciona junto con la competencia y evita una dependencia innecesaria de instrucciones adultas.

El estudiante debe participar, cuando sea posible, en la creación de la secuencia. Puede elegir palabras, ordenar tarjetas, fotografiar los pasos o diseñar una lista digital. Esta participación aumenta comprensión y sentido de propiedad. Además, revisar al final qué pasos fueron útiles convierte la herramienta en una estrategia metacognitiva y no solo en un recurso de control externo.

3.5.4. Organizadores gráficos

Los organizadores gráficos ayudan a representar relaciones entre ideas: causa y efecto, secuencia temporal, comparación, jerarquía, problema-solución o partes de un todo. Son especialmente valiosos cuando una tarea exige integrar información dispersa. En comprensión lectora, por ejemplo, un mapa de personaje puede separar acciones, pensamientos, motivaciones y evidencias del texto; en Ciencias, un diagrama puede conectar variable, procedimiento, resultado y conclusión.

La investigación sobre comprensión lectora en estudiantes autistas ha encontrado que la instrucción explícita y los organizadores pueden formar parte de intervenciones útiles, especialmente cuando se enseña cómo utilizar el recurso y no se entrega únicamente como plantilla vacía (Tárraga-Mínguez et al., 2021). El docente debe modelar el proceso: leer, localizar evidencia, decidir en qué categoría colocarla y explicar la relación. Posteriormente, reduce el apoyo para que el estudiante aplique la estructura a nuevos textos.

Un organizador no debe convertirse en trabajo adicional desconectado del objetivo. Si el estudiante ya comprende el concepto, obligarlo a completar una plantilla extensa puede aumentar carga sin beneficio. Su uso debe ser estratégico: se introduce cuando hace visible una relación que resulta difícil de mantener mentalmente y se simplifica cuando la habilidad se consolida.

3.5.5. Tableros visuales

Los tableros visuales reúnen opciones o mensajes disponibles para consulta y selección. Pueden emplearse para comunicación, regulación, participación académica o toma de decisiones. Un tablero de clase puede ofrecer formas de pedir ayuda, solicitar pausa, indicar «no entendí», elegir un rol o señalar el nivel de dificultad percibido. Esto reduce la necesidad de producir lenguaje espontáneo en momentos de alta demanda.

En actividades grupales, un tablero puede contener frases funcionales como «estoy de acuerdo porque...», «¿puedes explicar otra vez?», «mi evidencia es...» o «propongo...». El recurso apoya tanto lenguaje académico como participación social sin exigir memorizar fórmulas. Con el tiempo, algunas expresiones pueden incorporarse al repertorio espontáneo, pero el tablero puede mantenerse disponible como una herramienta legítima.

Es importante que los tableros no limiten la voz del estudiante a opciones elegidas por adultos.

Deben existir posibilidades para rechazar, cambiar, pedir algo no previsto o introducir mensajes

propios. En comunicación, la autonomía requiere acceso a un sistema suficientemente amplio. Un tablero que solo permite decir «sí» o seleccionar tareas puede facilitar administración, pero no constituye una comunicación verdaderamente funcional.

3.6. Estrategias de anticipación

Anticipar consiste en proporcionar información suficiente sobre lo que ocurrirá, especialmente cuando habrá cambios, eventos poco frecuentes o demandas nuevas. La anticipación no pretende eliminar toda incertidumbre de la vida escolar, sino reducir aquella que es evitable y enseñar estrategias para afrontar la que permanece. Puede incluir calendarios, avisos, historias breves, fotografías, recorridos previos, agendas modificadas o explicaciones concretas del cambio.

Un ejemplo habitual es la sustitución de un docente. En lugar de esperar a que el estudiante descubra la situación al entrar, se puede actualizar la agenda y explicar: «Hoy la profesora Ana no estará. La clase la dará el profesor Luis. La materia y la hora son las mismas». Si existe un cambio adicional, se señala por separado. La información breve y verificable evita explicaciones excesivas que pueden generar más preguntas.

La anticipación debe incluir qué permanece estable. Ante una excursión, por ejemplo, puede indicarse qué cambiará —lugar, transporte, horario— y qué se mantendrá —grupo, docente de referencia, hora aproximada de regreso—. Esta combinación crea anclas de predictibilidad. También puede enseñarse una señal visual para «cambio» que se use de forma gradual en pequeñas variaciones cotidianas, fortaleciendo flexibilidad.

El éxito se observa cuando el estudiante utiliza la información para prepararse, formula preguntas pertinentes, tolera mejor la transición o necesita menos apoyo durante el evento. Si los avisos provocan preocupación prolongada, puede ser necesario ajustar el momento: anticipar con días de

distancia no siempre es mejor que hacerlo unas horas antes. La cantidad y oportunidad de la información deben individualizarse.

3.7. Estrategias para facilitar la comprensión de instrucciones

Las instrucciones accesibles son breves, específicas y orientadas a la acción. Frases como «compórtense», «hagan lo de siempre» o «terminen correctamente» dependen de conocimientos implícitos que pueden no estar disponibles. Una consigna más clara indica qué producto se espera, los pasos esenciales, el tiempo aproximado y el criterio de finalización. La precisión beneficia a todo el grupo y reduce la necesidad de correcciones posteriores.

Conviene separar lenguaje instructivo de lenguaje social. Antes de dar una consigna importante, el docente puede obtener la atención del grupo, presentar una frase por vez y acompañarla con información escrita. Después verifica comprensión pidiendo al estudiante que indique el primer paso, no que responda simplemente «¿entendiste?». Esta comprobación evita confundir asentimiento con comprensión real.

Cuando una instrucción contiene varios componentes, puede numerarse. «Abre el libro en la página 30, lee el texto, subraya dos causas y escribe una conclusión» se convierte en cuatro pasos visibles. El estudiante puede tacharlos a medida que avanza. Si el objetivo requiere lenguaje complejo, la consigna puede mantenerse clara sin simplificar el contenido académico: accesibilidad lingüística no significa reducir el pensamiento.

También es útil dar tiempo de procesamiento. Repetir inmediatamente una pregunta con palabras diferentes puede reiniciar el esfuerzo de comprensión. Una pausa breve permite organizar la respuesta. Si todavía existe dificultad, el docente puede ofrecer una reformulación o ejemplo. Esta secuencia —instrucción clara, espera, verificación y apoyo graduado— crea condiciones para que el estudiante responda con mayor independencia.

3.8. Descomposición de tareas complejas

El análisis de tareas consiste en dividir una habilidad compleja en componentes enseñables y observables. Se encuentra entre las prácticas basadas en evidencia identificadas para estudiantes autistas (Hume et al., 2021). Su valor educativo radica en hacer visibles los procesos que los expertos ejecutan automáticamente. «Escribir un ensayo» incluye seleccionar una tesis, organizar ideas, localizar evidencias, redactar, enlazar párrafos, revisar y editar; enseñar estos componentes permite intervenir donde aparece la dificultad real.

La descomposición debe respetar la finalidad global. Si se fragmenta excesivamente una actividad, el estudiante puede completar pasos aislados sin comprender cómo se integran. Por ello, conviene mostrar primero el producto completo, luego enseñar componentes y finalmente volver a ensamblarlos. En una experiencia de laboratorio, el docente presenta el objetivo general, enseña preparación, medición y registro, y después practica la secuencia completa en condiciones auténticas.

El nivel de ayuda se decide según el desempeño. Algunos pasos pueden ejecutarse de forma independiente y otros requerir modelado, señal visual o indicación. Registrar en qué punto aparece el error evita ofrecer ayuda en toda la cadena. Con la práctica, los apoyos se reducen de forma planificada. El progreso puede medirse por número de pasos independientes, calidad del producto y capacidad de transferir el procedimiento a tareas semejantes.

La descomposición es especialmente útil para rutinas de autonomía, pero también para competencias académicas superiores. Resolver un problema verbal, analizar una fuente histórica o preparar una exposición contienen operaciones que pueden enseñarse explícitamente. El objetivo no es mecanizar el aprendizaje, sino liberar recursos cognitivos para que el estudiante pueda concentrarse en decisiones de mayor nivel.

3.9. Modelado y demostración

El modelado consiste en mostrar de manera explícita cómo se realiza una habilidad antes de pedir al estudiante que la ejecute. Puede ser presencial, mediante video, con ejemplos resueltos o a través de demostraciones de pensamiento. Tanto el modelado como el video modelado aparecen entre las prácticas con respaldo empírico para población autista (Hume et al., 2021). Su ventaja es convertir una expectativa abstracta en una conducta o proceso observable.

En el área académica, el docente puede realizar un «pienso en voz alta». Al resolver un problema explica: «Primero identifico lo que me preguntan; después subrayo los datos; ahora decido qué operación relaciona esos datos». En escritura puede mostrar cómo revisa una oración y por qué cambia una palabra. Este tipo de modelado enseña estrategias cognitivas que de otro modo permanecen ocultas.

El video modelado puede ser útil para rutinas, habilidades sociales funcionales o procedimientos con varios pasos. Un video breve debe mostrar exactamente la habilidad objetivo, evitar estímulos irrelevantes y permitir repetición. No es necesario producir material sofisticado: una grabación clara y respetuosa puede ser suficiente. Si se utiliza auto-modelado, deben extremarse consentimiento, privacidad y edición responsable.

Después del modelo debe existir oportunidad inmediata de práctica y retroalimentación. Ver no equivale a aprender. El docente observa qué componentes fueron imitados, corrige de forma específica y vuelve a demostrar solo lo necesario. La estrategia es más poderosa cuando el estudiante aprende a identificar criterios de calidad en el modelo y luego los utiliza para autoevaluarse.

3.10. Aprendizaje mediante imitación

La imitación permite adquirir acciones, secuencias, formas de uso de materiales y conductas sociales mediante observación de otros. En algunos estudiantes autistas puede ser necesario enseñar de manera más explícita cuándo y qué aspectos conviene imitar. No se trata de promover una copia indiscriminada de comportamientos sociales ni de ocultar rasgos autistas, sino de utilizar la observación como una vía de aprendizaje funcional.

En tareas motrices, musicales o artísticas, el docente puede presentar una acción breve, esperar la reproducción y aumentar gradualmente la longitud de la secuencia. En laboratorio puede modelar el uso seguro de un instrumento; en música, un patrón rítmico; en educación física, una postura.

La clave es que el modelo sea visible, lento cuando sea necesario y acompañado de una señal que indique el elemento relevante.

Los compañeros también pueden convertirse en modelos naturales. Sentar al estudiante junto a un par que organiza materiales con claridad o mostrar diferentes ejemplos de productos permite observar múltiples maneras de realizar la tarea. Sin embargo, la selección de pares debe evitar convertir a un estudiante en «terapeuta» permanente. La relación debe ser recíproca y el compañero debe recibir orientaciones breves que no revelen información privada innecesaria.

La evaluación debe centrarse en la adquisición de la habilidad, no en la semejanza superficial con el modelo. Si el estudiante resuelve la tarea de forma eficaz mediante un estilo propio, no es necesario exigir una copia exacta. La imitación es una herramienta para acceder a nuevos repertorios; la finalidad educativa sigue siendo la competencia, la autonomía y la posibilidad de desarrollar formas personales de participación.

3.11. Uso de intereses específicos como recurso motivador

Los intereses intensos o específicos pueden convertirse en puentes hacia aprendizajes nuevos cuando se utilizan con respeto y flexibilidad. En lugar de considerar automáticamente esos intereses como obstáculos, el docente puede identificar qué elementos resultan motivadores: el tema, la posibilidad de clasificar información, la precisión de los datos, determinados personajes o un tipo particular de actividad. Incorporarlos de manera estratégica puede facilitar inicio, permanencia y comprensión de tareas que de otro modo resultan poco significativas.

En Lengua, un estudiante interesado en medios de transporte puede analizar estructura narrativa a partir de un texto relacionado y luego transferir la estrategia a otros temas. En Matemática, datos de distancias, horarios o velocidades pueden contextualizar problemas. En Ciencias, un interés por animales puede utilizarse para introducir clasificación, adaptación o ecosistemas. El objetivo no es limitar el currículo al interés preferido, sino aprovecharlo como punto de entrada y ampliar progresivamente el repertorio.

También puede emplearse el interés como forma de elección o reconocimiento después de una tarea demandante. Sin embargo, conviene evitar que toda participación dependa de «ganarse» el acceso a aquello que le gusta. Los intereses forman parte de la identidad y pueden tener una función de disfrute o regulación. La escuela debería permitir espacios legítimos para compartirlos, no utilizarlos exclusivamente como moneda de intercambio.

La eficacia de esta estrategia se observa cuando el interés facilita conexión con contenidos nuevos y no cuando aumenta rigidez. El docente puede variar materiales, combinar el tema preferido con otros y permitir que el estudiante explique aspectos a sus compañeros. De este modo, una fortaleza personal puede convertirse en fuente de competencia académica, interacción y reconocimiento dentro del grupo.

3.12. Refuerzo positivo y motivación

El reforzamiento positivo consiste en aumentar la probabilidad de una conducta mediante consecuencias que resultan valiosas para la persona. Está incluido entre las prácticas basadas en evidencia para población autista (Hume et al., 2021). En educación debe utilizarse con una finalidad clara: apoyar adquisición de habilidades, persistencia o participación mientras se construyen formas más naturales de motivación. No debería convertirse en un sistema permanente de premios por cada acción cotidiana.

Para que el refuerzo sea efectivo, debe identificarse qué resulta realmente reforzante para ese estudiante y en ese momento. Elogios generales como «muy bien» pueden tener poco significado.

Una retroalimentación específica —«organizaste los tres pasos sin recordatorio»— informa sobre la competencia lograda. Otras consecuencias pueden incluir elegir una actividad, acceder a un tema de interés, disponer de unos minutos de descanso o compartir un producto con alguien significativo.

Es importante diferenciar refuerzo de soborno. En un sistema educativo planificado, las expectativas y consecuencias se conocen con anticipación y se relacionan con una habilidad que está siendo enseñada. En cambio, ofrecer algo de manera improvisada cuando la situación ya se ha intensificado puede terminar reforzando una cadena distinta de la prevista. La claridad del objetivo y el registro de datos ayudan a mantener coherencia.

Con el progreso, el docente debe aproximarse a reforzadores naturales: satisfacción por completar una tarea, reconocimiento social auténtico, acceso a nuevas responsabilidades o percepción de competencia. También puede enseñar autorrefuerzo y establecimiento de metas. La motivación inclusiva no busca controlar desde afuera cada conducta, sino ayudar al estudiante a comprender qué persigue, reconocer su progreso y participar cada vez con mayor autodeterminación.

3.13. Estrategias para favorecer la atención

La atención no es una capacidad única ni constante. Puede variar según el interés, la claridad de la tarea, el nivel de ruido, la fatiga, la demanda lingüística, la ansiedad y la duración. Por eso, antes de interpretar una aparente desconexión como falta de voluntad, conviene analizar el diseño de la actividad. En muchos casos, reducir estímulos irrelevantes, fragmentar el tiempo, mostrar el objetivo y permitir movimiento regulado mejora la disponibilidad atencional sin necesidad de recordatorios continuos.

Una estrategia útil es establecer señales de inicio y puntos de referencia. El docente puede decir «hay dos ideas importantes» y escribirlas mientras explica. También puede entregar una guía con espacios para completar durante la exposición. Esta participación estructurada transforma una escucha prolongada en una tarea activa. En actividades independientes, un temporizador visual o una barra de progreso puede hacer visible cuánto falta y favorecer persistencia.

La atención debe evaluarse por el acceso al contenido, no por conductas externas como mantener contacto visual, permanecer inmóvil o mirar permanentemente al docente. Algunas personas procesan mejor mientras garabatean, manipulan un objeto discreto o evitan mirar directamente. Exigir una apariencia específica de atención puede consumir recursos que deberían dedicarse a comprender. El criterio pertinente es si el estudiante puede seguir la actividad y responder a sus demandas.

Cuando la tarea supera el tiempo de atención disponible, pueden programarse pausas breves antes de la desorganización. Estas pausas deben tener inicio y fin claros y, cuando sea posible, ser gestionadas por el estudiante mediante una tarjeta o estrategia de autorregistro. Con el tiempo puede ampliarse gradualmente el periodo de trabajo, pero la meta no es tolerar jornadas artificialmente largas, sino desarrollar manejo flexible de la energía y la concentración.

3.14. Estrategias para desarrollar la autonomía

La autonomía se construye cuando el estudiante comprende qué debe hacer, dispone de herramientas para resolver dificultades y puede tomar decisiones sin depender de una persona que le indique cada paso. Una ayuda excesiva puede producir resultados inmediatos correctos y, al mismo tiempo, debilitar la independencia. Por ello, el docente debe observar no solo si la tarea se completa, sino quién controla el proceso y cuánto apoyo se necesita.

Una secuencia efectiva comienza por identificar apoyos que el estudiante pueda gestionar: lista de pasos, calendario, checklist, modelo de producto, diccionario visual, calculadora cuando sea pertinente o recordatorios digitales. Después se establece una jerarquía de ayuda. Primero se permite tiempo para que el estudiante consulte sus recursos; si no avanza, se ofrece una señal discreta; luego una indicación más específica. Esta graduación evita intervenir antes de que exista oportunidad real de resolver.

La autonomía también incluye pedir ayuda. Ser independiente no significa hacerlo todo sin otros, sino reconocer cuándo se necesita apoyo y saber obtenerlo. Puede enseñarse una rutina como «intento-consulta-pregunto»: primero pruebo una estrategia conocida, luego reviso el material de apoyo y finalmente formulo una pregunta concreta. El aula debe responder positivamente cuando el estudiante solicita ayuda de manera funcional para que esta conducta se mantenga.

El progreso puede registrarse por nivel de ayuda requerido, número de decisiones tomadas, capacidad para iniciar y habilidad para evaluar el propio trabajo. Estas medidas son más informativas que la simple finalización. Una enseñanza verdaderamente inclusiva considera la autonomía como resultado transversal: cada adaptación debería preguntarse si facilita que el estudiante gane control sobre su aprendizaje o si, por el contrario, lo hace más dependiente del adulto.

3.15. Estrategias para favorecer la comunicación

La comunicación es mucho más amplia que el habla. Incluye pedir, rechazar, comentar, preguntar, compartir información, expresar emociones, reparar malentendidos y participar académicamente. Un estudiante puede tener lenguaje oral extenso y aun así experimentar dificultades para iniciar, ajustar el mensaje al interlocutor o comprender significados implícitos. Otro puede utilizar pocas palabras habladas y comunicarse eficazmente mediante gestos, escritura o un dispositivo. La estrategia educativa debe partir de la función comunicativa y no del prestigio social de una modalidad.

El aula puede crear oportunidades auténticas de comunicación. En lugar de realizar todas las elecciones por el estudiante, se ofrecen opciones; en lugar de anticipar cada necesidad, se deja un espacio razonable para que solicite información o ayuda. Las actividades cooperativas pueden asignar funciones que requieran intercambio real, como comparar resultados o decidir entre alternativas. El objetivo es que la comunicación produzca efectos significativos en el entorno.

El docente debe modelar lenguaje claro y dar tiempo para responder. Las preguntas encadenadas pueden resultar demandantes; una pregunta concreta seguida de pausa permite procesamiento. Si el estudiante utiliza ecolalia o repite una frase, conviene analizar su posible función antes de corregirla: puede estar intentando responder, ganar tiempo, mantener interacción o regularse. Una interpretación funcional abre más posibilidades educativas que considerar la forma de manera aislada.

También deben enseñarse estrategias de reparación. Frases como «no entendí», «dímelo de otra forma», «necesito más tiempo» o «quiero decir otra cosa» protegen la participación. Estas expresiones pueden estar disponibles en tarjetas o dispositivos y practicarse en situaciones de baja

presión. La competencia comunicativa incluye poder modificar el intercambio cuando la primera tentativa no funciona.

3.16. Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación

La comunicación aumentativa y alternativa (CAA) incluye recursos que complementan o sustituyen temporal o permanentemente el habla, como tableros de símbolos, escritura, signos manuales y dispositivos generadores de voz. Su finalidad es proporcionar una vía eficaz de expresión y comprensión. La evidencia disponible indica que la CAA puede enseñarse con éxito en entornos inclusivos y favorecer participación de estudiantes con necesidades comunicativas complejas (Kleinert et al., 2023).

Un principio esencial es presumir competencia y garantizar acceso al sistema durante todo el día. Guardar el dispositivo en una mochila, permitirlo solo en terapia o retirarlo como consecuencia de una conducta equivale a limitar la voz del estudiante. El sistema debe acompañarlo en clases, recreos, evaluaciones y actividades sociales. Los interlocutores necesitan aprender a esperar, interpretar y responder a los mensajes sin hablar siempre en nombre del usuario.

La CAA requiere vocabulario suficiente para mucho más que pedir. El estudiante necesita palabras curriculares, sociales y personales; formas de decir «no», hacer bromas, describir, opinar, preguntar y expresar desacuerdo. Un tablero con únicamente alimentos y necesidades básicas puede satisfacer demandas administrativas, pero restringe desarrollo lingüístico y ciudadanía comunicativa. La selección del sistema debe realizarse con profesionales competentes y con participación del estudiante y la familia.

En el aula, el docente puede modelar el uso del sistema mientras habla, señalar palabras clave y aceptar respuestas multimodales. No se debe exigir que el estudiante «diga oralmente» lo que ya comunicó de forma válida mediante su dispositivo. Los estudios sobre CAA en contextos

inclusivos muestran resultados prometedores, aunque también subrayan la necesidad de generalización y de valorar la viabilidad del sistema en la vida cotidiana (Kleinert et al., 2023). La funcionalidad sostenida debe guiar las decisiones.

3.17. Estrategias para el desarrollo del lenguaje

El desarrollo del lenguaje en el aula se favorece cuando las palabras aparecen vinculadas a experiencias significativas y se ofrecen múltiples oportunidades para comprenderlas y utilizarlas. El docente puede anticipar vocabulario esencial antes de una lectura, apoyarlo con ejemplos y representaciones, y volver a utilizarlo en diferentes contextos. La enseñanza explícita resulta especialmente importante cuando el contenido depende de términos abstractos o polisémicos.

Para trabajar comprensión, conviene explicar expresiones figuradas, ironías o inferencias que el currículo da por supuestas. Si un texto dice «la noticia cayó como un balde de agua fría», el docente puede pedir que se diferencie el significado literal del figurado y buscar evidencia contextual. Este tipo de enseñanza no infantiliza; hace visible una convención lingüística que otros estudiantes quizá adquieren de manera implícita.

La expresión puede apoyarse con iniciadores de frase, mapas semánticos y modelos. En una discusión, fórmulas como «mi idea se basa en...», «una diferencia es...» o «la evidencia muestra...» permiten concentrarse en el razonamiento. Posteriormente, las estructuras pueden diversificarse. La finalidad no es producir respuestas estereotipadas, sino ofrecer un andamiaje inicial que haga accesible la participación académica.

El docente debe valorar todas las formas de lenguaje que cumplen una función comunicativa y coordinar con especialistas cuando existen necesidades complejas. Las metas lingüísticas no deberían reducirse a «sonar menos autista». Conviene priorizar comprensión, expresión,

reciprocidad funcional y capacidad para defender necesidades. El lenguaje es herramienta para aprender y ejercer autonomía, no un instrumento para uniformar estilos comunicativos.

3.18. Estrategias para mejorar la interacción social

La interacción social inclusiva no consiste en obligar al estudiante a socializar de una manera predeterminada. Consiste en ampliar oportunidades para establecer relaciones, compartir actividades, resolver tareas y participar en la comunidad escolar con apoyos cuando sean necesarios. Las diferencias sociales son bidireccionales: los compañeros también necesitan aprender a interpretar, esperar y respetar formas diversas de comunicación.

Las actividades con propósito compartido suelen ser más accesibles que las instrucciones vagas de «hablen entre ustedes». Un proyecto en parejas puede definir roles complementarios y una meta concreta. Por ejemplo, uno busca datos y otro los registra; después intercambian funciones. La estructura reduce incertidumbre y crea razones auténticas para comunicarse. Gradualmente pueden introducirse tareas menos estructuradas si el estudiante lo desea y muestra recursos para afrontarlas.

El docente puede enseñar explícitamente aspectos del contexto social que suelen quedar implícitos: cómo entrar en una conversación, cómo indicar que se necesita terminar, cómo negociar un turno o cómo aclarar un malentendido. Esta enseñanza debe presentar alternativas, no reglas rígidas. Existen múltiples formas culturalmente válidas de interactuar, y el estudiante debe conservar su estilo personal.

La calidad se mide por reciprocidad y bienestar, no por cantidad de intercambios. Un estudiante puede preferir pocos amigos y relaciones intensas. Otro puede disfrutar actividades grupales breves. La meta educativa es que tenga herramientas para participar cuando lo desee y protección

frente al aislamiento impuesto. La inclusión social requiere trabajar simultáneamente con el estudiante, los compañeros y las normas del entorno.

3.19. Historias sociales

Las historias sociales son narrativas breves diseñadas para describir una situación, explicar información relevante y ofrecer posibles respuestas de forma clara. En la literatura de prácticas basadas en evidencia se incluyen las narrativas sociales como una intervención focalizada para determinados resultados (Hume et al., 2021). Su utilidad aumenta cuando se redactan desde la perspectiva del estudiante, con lenguaje respetuoso y sin convertirlas en sermones sobre obediencia.

Una historia puede preparar para una situación nueva: «El jueves habrá una feria de Ciencias. El aula tendrá más personas y ruido que de costumbre. Mi proyecto estará en la mesa tres. Puedo usar mis protectores auditivos, pedir una pausa o consultar el horario. Después de presentar, volveré con mi grupo». El texto describe lo que ocurrirá, reconoce posibles necesidades y presenta opciones funcionales.

La historia debe ser individualizada. Cambiar únicamente el nombre en una plantilla genérica reduce relevancia. Conviene incorporar fotografías o información concreta cuando ayuden, revisar que el lenguaje corresponda a la edad y leerla con tiempo suficiente para aclarar dudas. También puede elaborarse conjuntamente con el estudiante, especialmente en niveles superiores, transformándola en un plan de anticipación más que en un material impuesto.

No toda dificultad social requiere una historia. Si el problema es ruido, falta de acceso comunicativo o una instrucción confusa, una narrativa no corregirá la barrera ambiental. La estrategia debe utilizarse cuando existe información contextual que necesita hacerse explícita y

debe complementarse con cambios reales del entorno. Enseñar al estudiante sin modificar una situación innecesariamente difícil produciría una intervención incompleta.

3.20. Guiones sociales

Los guiones sociales ofrecen palabras o secuencias posibles para situaciones comunicativas recurrentes. Pueden ser escritos, visuales o grabados y funcionar como andamiaje temporal. Un estudiante que sabe el contenido de una respuesta puede bloquearse al tener que iniciar una conversación; disponer de una frase inicial reduce demanda y permite practicar la habilidad en un contexto real.

En el ámbito académico, los guiones son útiles para pedir aclaración, participar en debate, trabajar en grupo o solicitar una adaptación. Una tarjeta puede decir: «No comprendí el paso _____. ¿Puedes mostrarme un ejemplo?». En una actividad cooperativa pueden aparecer expresiones como «propongo que...», «¿qué opinas?» y «no estoy de acuerdo porque...». Estos formatos apoyan el lenguaje pragmático y, al mismo tiempo, enseñan discurso académico.

Los guiones deben flexibilizarse. Después de practicar, el docente puede ofrecer dos o tres variantes, dejar espacios para completar o reducir gradualmente el texto. La meta es ampliar repertorio, no producir respuestas idénticas en todas las situaciones. Algunos estudiantes conservarán ciertas frases preparadas como estrategia personal, del mismo modo que muchos adultos ensayan lo que dirán en situaciones difíciles.

También es importante enseñar cuándo un guion deja de ser útil. Una conversación cambia según la respuesta del otro. Actividades de role-play pueden presentar finales distintos para practicar adaptación. El éxito no consiste en recitar perfectamente, sino en utilizar el guion para iniciar un intercambio y luego responder a información nueva con el nivel de apoyo que resulte necesario.

3.21. Aprendizaje entre pares

El aprendizaje entre pares utiliza la relación entre estudiantes como fuente de apoyo académico y social. No significa asignar a un compañero la responsabilidad permanente de cuidar al estudiante autista. Una práctica inclusiva distribuye oportunidades de enseñar, preguntar, explicar y recibir ayuda de manera recíproca. La mediación de pares se encuentra entre las prácticas respaldadas por la evidencia en autismo cuando existe preparación y seguimiento adecuados (Hume et al., 2021).

El docente puede organizar parejas para revisar respuestas, comparar procedimientos o completar una tarea que requiera información complementaria. Antes de comenzar, enseña reglas simples: dar tiempo de respuesta, preguntar antes de ayudar y no completar el trabajo del otro. Esta estructura evita que el compañero se convierta en portavoz. También protege al estudiante autista de una dinámica en la que siempre ocupa el rol de quien recibe ayuda.

La selección de pares no debe basarse solo en «el más paciente» o «el mejor estudiante». Conviene variar compañeros, considerar intereses compartidos y observar compatibilidad. En algunos casos, una pareja con ritmo similar resulta más funcional que un alumno muy rápido que tiende a adelantarse. La rotación planificada amplía redes sociales y disminuye dependencia de una única relación.

El aprendizaje entre pares puede evaluarse observando participación de ambos, calidad de las explicaciones y grado de independencia. Si el compañero termina realizando la tarea, la estructura necesita ajustes. Cuando funciona, la estrategia ofrece modelos naturales, retroalimentación inmediata y oportunidades de pertenencia dentro de una actividad académica común.

3.22. Tutoría de compañeros

La tutoría entre compañeros es una modalidad más estructurada en la que un estudiante apoya temporalmente el aprendizaje de otro siguiendo un procedimiento definido. Puede utilizarse para práctica de lectura, cálculo, vocabulario o revisión de contenidos. Para que sea inclusiva, los roles deben rotar cuando sea posible y la tutoría no debe reemplazar la enseñanza del docente ni convertirse en una forma de segregación dentro del aula.

Una sesión breve puede incluir leer una pregunta, esperar respuesta, ofrecer una pista si es necesario y proporcionar retroalimentación. El tutor necesita aprender cómo ayudar sin dar la respuesta. Estas instrucciones benefician a todos los estudiantes y desarrollan habilidades metacognitivas: explicar un procedimiento obliga a organizarlo y comprenderlo. El estudiante autista también puede asumir el papel de tutor en áreas de fortaleza, lo que modifica percepciones de competencia dentro del grupo.

Es importante elegir metas observables y materiales adecuados. Si la actividad tiene demasiados componentes sociales, la tutoría puede generar más carga que aprendizaje. Empezar con una rutina clara y breve permite comprobar compatibilidad. El docente supervisa a distancia, interviene cuando existe error conceptual y revisa periódicamente si la pareja necesita ajustes.

La eficacia se relaciona con la calidad de la interacción y el progreso académico, no con la mera proximidad física. Una tutoría bien diseñada favorece práctica adicional sin aislar al estudiante, pero debe mantenerse dentro de una cultura donde pedir y ofrecer ayuda sea normal para todos. Así se evita que el apoyo identifique públicamente a un alumno como «el que siempre necesita asistencia».

3.23. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo organiza pequeños grupos con una meta común y responsabilidades interdependientes. Puede favorecer inclusión cuando los roles están claros, las tareas permiten contribuciones diversas y el éxito no depende de habilidades sociales implícitas. Una actividad simplemente «en grupo» no es necesariamente cooperativa; sin estructura, algunos estudiantes dominan y otros quedan como observadores.

El docente puede asignar funciones como coordinador de materiales, lector de datos, registrador, verificador o portavoz, procurando que todos accedan a roles cognitivamente valiosos. Las funciones deben cambiar para evitar que al estudiante autista se le asigne siempre una tarea mecánica. Un interés o fortaleza puede servir para iniciar una contribución reconocida, pero no debe limitar futuras oportunidades.

La interdependencia se crea cuando cada miembro posee información o una responsabilidad necesaria para completar el producto. Por ejemplo, en Ciencias cada estudiante analiza una variable y después el grupo integra resultados. Las instrucciones visuales, el tiempo segmentado y una rúbrica breve permiten que el trabajo grupal sea más predecible. También puede existir un protocolo para desacuerdos y solicitudes de pausa.

El docente evalúa tanto el producto como el proceso. Puede observar si todos participaron, si se respetaron tiempos de respuesta y si las decisiones fueron compartidas. El aprendizaje cooperativo no debe utilizarse como exposición social forzada. Su valor aparece cuando convierte la diversidad de habilidades en una característica funcional del grupo y crea oportunidades de interacción alrededor de una tarea significativa.

3.24. Juego como estrategia inclusiva

El juego es una vía de exploración, comunicación, imaginación y aprendizaje social, especialmente en educación inicial y básica. Los estudiantes autistas pueden mostrar formas de juego diferentes en contenido, intensidad o interacción. Una perspectiva inclusiva evita medir todo juego por su parecido con el de los compañeros y busca ampliar posibilidades sin desvalorizar actividades repetitivas o intereses que cumplen funciones de disfrute y regulación.

El docente puede introducir estructuras que faciliten participación: turnos visibles, materiales duplicados, reglas simples, opciones de roles o guiones flexibles. En juego simbólico, puede modelar una acción y luego aceptar variaciones. En juegos de mesa, una tarjeta de «mi turno/tu turno» hace explícita la secuencia. En actividades de construcción, los estudiantes pueden colaborar en un producto común con funciones definidas.

El juego también puede utilizarse para enseñar contenidos. Clasificar objetos, crear historias, simular una tienda, construir modelos o resolver retos permite integrar lenguaje, matemática y ciencias. Cuando la actividad conecta con intereses del estudiante, la participación puede aumentar. Sin embargo, la meta académica debe permanecer clara para que el juego no se convierta en un premio separado del aprendizaje.

La participación voluntaria merece atención. Algunos estudiantes prefieren juego paralelo o actividades solitarias durante ciertos momentos. Forzar interacción constante puede eliminar la función restauradora del recreo. La inclusión reconoce el derecho a estar con otros y también a elegir momentos de menor demanda social. El docente observa bienestar, iniciativa y disfrute, no únicamente cantidad de interacción.

3.25. Estrategias para trabajar las emociones

La educación emocional requiere vocabulario, reconocimiento de señales internas, comprensión de contextos y repertorios de acción. Para algunos estudiantes autistas, identificar o comunicar estados internos puede resultar complejo, pero no debe asumirse ausencia de emoción. Las estrategias deben ayudar a traducir experiencias en información útil sin exigir una forma única de expresarlas.

Un recurso es construir escalas individualizadas de intensidad. En lugar de pedir «¿cómo te sientes?» de manera abierta, se puede ofrecer una escala de cinco niveles con palabras, colores o descripciones corporales. El estudiante aprende a relacionar señales como tensión, aceleración del corazón o dificultad para pensar con un nivel aproximado. Esta información se vincula después a acciones posibles: beber agua, pedir espacio, respirar, moverse o solicitar explicación.

Las emociones pueden enseñarse dentro de textos, historias y situaciones reales. El docente pregunta qué evidencia permite inferir que un personaje está preocupado y acepta más de una interpretación razonable. De este modo se trabaja comprensión emocional sin reducirla a tarjetas de rostros estereotipados. También conviene analizar situaciones ambiguas y explicar que una misma conducta puede tener distintos significados según el contexto.

El objetivo no es que el estudiante etiquete perfectamente cada estado, sino que pueda reconocer suficiente información para comunicar necesidades y tomar decisiones. Las herramientas emocionales deben ser privadas y respetuosas. Exigir que un adolescente muestre públicamente su «color emocional» frente a toda la clase puede vulnerar su intimidad. La accesibilidad también implica elegir cuándo y con quién compartir información personal.

3.26. Autorregulación emocional

La autorregulación comprende estrategias para modificar el nivel de activación, organizar una respuesta y recuperar disponibilidad para aprender. No equivale a permanecer tranquilo en todo momento. Las emociones intensas forman parte de la experiencia humana; la meta es disponer de recursos para reconocerlas y atravesarlas de manera segura. En la literatura de prácticas basadas en evidencia aparecen procedimientos de autorregulación y autogestión que pueden adaptarse al contexto escolar (Hume et al., 2021).

La enseñanza comienza en momentos de calma. Practicar una estrategia por primera vez durante una crisis suele ser poco efectivo. El docente puede ensayar el uso de una tarjeta de pausa, auriculares protectores, respiración, movimiento, escritura o acceso a un espacio menos estimulante. Después se identifican señales tempranas que indiquen cuándo utilizar la estrategia. El estudiante participa en la selección porque una técnica que relaja a una persona puede resultar incómoda para otra.

Es importante distinguir regulación de supresión. Movimientos repetitivos, balanceo o manipulación de objetos pueden cumplir una función autorreguladora. Si son seguros y no interfieren sustancialmente con el aprendizaje, eliminarlos solo por apariencia puede aumentar estrés. La intervención se orienta a ampliar opciones, no a reemplazar automáticamente formas personales de regulación por conductas socialmente más discretas.

La meta es que el estudiante gane control. Un plan puede pasar de «el adulto me dice que tome una pausa» a «reconozco una señal, selecciono una estrategia y regreso cuando estoy preparado». El docente registra qué recursos funcionan, cuánto tarda la recuperación y qué condiciones previenen sobrecarga. Estos datos permiten ajustar el ambiente, no únicamente entrenar respuestas individuales.

3.27. Estrategias frente a situaciones de ansiedad

La ansiedad puede expresarse mediante preguntas repetitivas, evitación, irritabilidad, necesidad intensa de certeza, bloqueo o incremento de conductas de regulación. En el aula, la respuesta inicial debe ser funcional: identificar qué aspecto de la situación resulta impredecible, difícil o amenazante. Una exigencia verbal ambigua, un cambio inesperado o una evaluación sin formato conocido pueden elevar ansiedad aunque el contenido esté dominado.

Las estrategias preventivas incluyen anticipación, clarificación de expectativas, ensayo gradual, posibilidad de pausa y acceso a un adulto de referencia. Antes de una exposición, por ejemplo, el estudiante puede conocer el orden, practicar en un grupo pequeño, usar tarjetas y elegir si responde preguntas al final. El objetivo académico —comunicar conocimiento— se conserva mientras se ajustan condiciones que no son esenciales.

Cuando la ansiedad aumenta, el lenguaje del adulto debe simplificarse. Explicaciones largas o discusiones sobre por qué «no hay motivo para preocuparse» suelen exigir procesamiento adicional. Es más útil reconocer la situación, ofrecer una opción concreta y reducir demandas temporales. Si existe riesgo o crisis intensa, la prioridad es seguridad y recuperación, no terminar la actividad original.

Los problemas persistentes o severos requieren coordinación con familia y profesionales de salud o apoyo pertinentes. El docente no diagnostica ni trata clínicamente la ansiedad, pero sí puede aportar información sobre patrones y adaptar el entorno educativo. Registrar desencadenantes, duración, estrategias efectivas y condiciones de recuperación permite construir un plan coherente y evitar respuestas improvisadas.

3.28. Prevención y acompañamiento de conductas desafiantes

La expresión «conducta desafiante» debe utilizarse con cautela porque puede centrar la atención en el impacto sobre los adultos y ocultar la función para el estudiante. Una conducta intensa puede comunicar escape de una demanda incomprensible, acceso a algo, necesidad sensorial, dolor, búsqueda de atención o dificultad para regularse. La prevención comienza interpretando la conducta como información y revisando el contexto antes de imponer consecuencias.

Las intervenciones basadas en antecedentes se encuentran entre las prácticas con evidencia para población autista (Hume et al., 2021). Consisten en modificar condiciones que preceden a la conducta: clarificar tareas, ajustar dificultad, ofrecer elecciones, anticipar cambios, programar pausas o enseñar una forma de solicitar ayuda. Si un estudiante rompe hojas cada vez que recibe una página completa de ejercicios, presentar una cantidad manejable y mostrar el criterio de finalización puede reducir la necesidad de escapar.

Durante una escalada, el adulto debe proteger seguridad, disminuir estímulos y evitar convertir el momento en una lección moral. Dar múltiples órdenes, exigir contacto visual o discutir consecuencias puede aumentar activación. Después de la recuperación se revisa lo ocurrido de forma breve y se enseña una alternativa funcional. La reparación puede incluir reorganizar materiales o retomar parte de la tarea, pero sin humillación.

La prevención también requiere descartar factores físicos y ambientales. Hambre, dolor, sueño, ruido o efectos de medicación pueden modificar el comportamiento. La escuela debe comunicarse con la familia cuando aparece un cambio abrupto o inusual. Una conducta no debe interpretarse automáticamente como «parte del autismo». La observación amplia protege al estudiante y mejora la precisión de la intervención.

3.29. Análisis funcional de la conducta desde una perspectiva educativa

El análisis funcional busca comprender la relación entre antecedentes, conducta y consecuencias para formular hipótesis sobre la función que mantiene un comportamiento. En el contexto escolar puede comenzar con registros simples de qué ocurrió antes, qué hizo exactamente el estudiante y qué sucedió después. La evaluación funcional de la conducta figura entre las prácticas respaldadas por evidencia en autismo (Hume et al., 2021), aunque los casos complejos requieren personal con formación específica.

La descripción debe ser observable. «Se puso agresivo» ofrece menos información que «empujó la mesa y golpeó con la mano cuando se retiró la computadora». También se registra la demanda, el nivel de ayuda, el ruido, la presencia de personas y la consecuencia. Al acumular varios episodios pueden aparecer patrones. Tal vez la conducta ocurre principalmente en tareas escritas largas y produce retirada de la actividad, lo que sugiere explorar una función de escape.

La hipótesis funcional orienta la enseñanza de una alternativa que cumpla la misma función de manera más segura y eficiente. Si la conducta permite escapar de una tarea, enseñar a pedir pausa no será suficiente si la petición nunca es respetada. La alternativa debe producir una consecuencia válida y luego integrarse a un plan para volver gradualmente al aprendizaje. De lo contrario, el estudiante aprenderá que la conducta intensa sigue siendo la forma más eficaz de comunicar.

Desde una perspectiva inclusiva, el análisis funcional también examina la responsabilidad del entorno. No pregunta solo «¿por qué hace esto el estudiante?», sino «¿qué características de la actividad contribuyen y qué puede cambiar la escuela?». Esta mirada evita planes basados exclusivamente en control de consecuencias y favorece intervenciones preventivas, educativas y éticamente más sólidas.

3.30. Estrategias para las transiciones entre actividades

Las transiciones exigen detener una actividad, comprender que comienza otra, reorganizar materiales, desplazarse y adaptarse a nuevas demandas. Para algunos estudiantes autistas, esta combinación puede ser especialmente costosa. La dificultad no siempre está en «cambiar» de manera general, sino en abandonar una actividad preferida, no saber cuándo termina, enfrentarse a un espacio ruidoso o no tener información sobre lo que viene después.

Una transición accesible tiene señales previas y un punto de cierre. El docente puede avisar «faltan cinco minutos», mostrar un temporizador y luego indicar qué hacer con el material terminado. La agenda señala la actividad siguiente. Si existe cambio, se utiliza una marca conocida. Estas señales convierten el tiempo en información visible y reducen órdenes repetitivas de último momento.

También puede enseñarse una rutina de transición: revisar agenda, guardar, tomar material y desplazarse. Cuando el estudiante domina la secuencia, el adulto reduce recordatorios. En cambios más complejos puede utilizarse una tarjeta de transición o un objeto relacionado con el destino. En secundaria, una aplicación de horario o checklist discreto puede resultar más apropiada que materiales infantiles.

La flexibilidad se desarrolla introduciendo cambios tolerables con apoyo, no sorprendiendo deliberadamente. Una vez que la rutina es segura, el docente puede variar un elemento y enseñar qué hacer cuando aparece «cambio». El progreso se observa en menor tiempo de transición, menos dependencia, recuperación más rápida ante variaciones y capacidad para usar estrategias de anticipación por iniciativa propia.

3.31. Estrategias para lectura y comprensión

La lectura de estudiantes autistas presenta perfiles diversos. Algunos decodifican con precisión pero encuentran dificultades para integrar información, realizar inferencias o identificar la idea principal; otros requieren apoyo en habilidades básicas de reconocimiento de palabras, fluidez o vocabulario. Por ello, la intervención debe partir de una evaluación específica y no asumir que un buen desempeño mecánico equivale a comprensión. Las revisiones de intervenciones lectoras muestran resultados favorables cuando se utiliza enseñanza explícita, estrategias visuales, modelado y práctica sistemática (Tárraga-Mínguez et al., 2021; McClain et al., 2026).

Para comprensión, el docente puede enseñar una rutina antes-durante-después. Antes de leer se activan conocimientos y se anticipan palabras clave; durante la lectura se subrayan evidencias, se formulan preguntas y se representan relaciones; después se resume y se verifica la idea principal. Los organizadores gráficos y la instrucción explícita de inferencias permiten hacer visibles procesos que lectores expertos realizan de manera automática. La clave es enseñar cómo se usa la estrategia y no limitarse a entregar una plantilla.

Los textos pueden adaptarse en presentación sin empobrecer su contenido. Márgenes amplios, fragmentos breves, glosario, señalización de personajes o eliminación de elementos visuales irrelevantes reducen carga. Cuando se trabaja literatura, conviene explicar lenguaje figurado y motivaciones complejas mediante preguntas que remitan a evidencias. También pueden compararse interpretaciones distintas para mostrar que una inferencia razonable no siempre tiene una única respuesta.

La evaluación debe utilizar textos nuevos para comprobar generalización. Si el estudiante responde bien únicamente al material entrenado, todavía no puede concluirse que la estrategia se transfirió. Resulta útil registrar qué tipo de preguntas cuestan más —literal, inferencial, causal o de

vocabulario— y ajustar la enseñanza. La alfabetización es acceso transversal al currículo y merece intervención tan rigurosa como las habilidades sociales.

3.32. Estrategias para escritura

La escritura integra planificación, lenguaje, motricidad, memoria de trabajo, organización y revisión. Un estudiante puede tener ideas complejas y producir textos breves porque la demanda de transcribir consume gran parte de sus recursos. Por ello, el docente debe identificar si la barrera se encuentra en generar ideas, organizarlas, redactar, mecanografiar, revisar o comprender la consigna. Tratar toda dificultad como «mala escritura» impide elegir apoyos precisos.

La planificación visual facilita convertir ideas en estructura. Un mapa de párrafo puede incluir tema, evidencia, explicación y cierre; un organizador narrativo puede separar personaje, problema, acciones y resultado. El docente modela cómo transformar cada casilla en una oración y cómo conectar párrafos. Los iniciadores de frase pueden utilizarse temporalmente, variándolos a medida que el estudiante adquiere mayor repertorio.

También deben considerarse medios alternativos de producción. Si la meta es composición, el uso de teclado, dictado por voz o herramientas de predicción puede ser un ajuste válido cuando la escritura manual constituye una barrera secundaria. CAST (2024) enfatiza múltiples medios para expresión y comunicación. El criterio debe ser conservar el objetivo académico: una tecnología no realiza el razonamiento por el estudiante, sino que reduce una demanda que no es central a la competencia evaluada.

La revisión puede enseñarse mediante listas breves y códigos consistentes. En lugar de «corrige tu texto», se revisa primero contenido, luego organización y finalmente aspectos formales. Esta separación reduce carga y hace visible el proceso. La retroalimentación específica —«agrega una evidencia para sostener esta idea»— es más útil que comentarios globales. Con el tiempo, el

estudiante aprende a aplicar la rúbrica antes de entregar y desarrolla autorregulación del proceso escrito.

3.33. Estrategias para matemáticas

El aprendizaje matemático de estudiantes autistas también muestra una gran variabilidad. Algunos presentan fortalezas en cálculo o patrones y dificultades en problemas verbales, generalización o flexibilidad de estrategias; otros requieren apoyo en conceptos básicos. Una meta importante es evitar dos errores opuestos: asumir que el autismo implica talento matemático o, por el contrario, reducir expectativas ante cualquier dificultad. La enseñanza debe basarse en desempeño real.

La evidencia reciente sobre intervenciones matemáticas identifica enfoques como múltiples representaciones, video modelado, enseñanza basada en esquemas, práctica sistemática y paquetes de estrategias, con efectos positivos en diferentes habilidades (Karal & Riccomini, 2024). En el aula, esto puede traducirse en combinar material concreto, diagramas, símbolos y lenguaje. El docente ayuda a establecer conexiones entre representaciones en lugar de presentarlas como actividades separadas.

Los problemas verbales se benefician de esquemas que muestran la estructura matemática. Por ejemplo, «parte-parte-total», «cambio» o «comparación» pueden representarse con diagramas y preguntas guía. El estudiante aprende a identificar relaciones antes de elegir una operación. Esta estrategia evita depender de palabras clave aisladas, que pueden producir errores cuando el lenguaje del problema cambia.

La generalización debe planificarse. Después de dominar un procedimiento con números pequeños, se varían contexto, formato y tipo de datos. También se enseñan estrategias de verificación: estimar, representar y comprobar si la respuesta tiene sentido. La meta es desarrollar pensamiento matemático flexible, no solo reproducir algoritmos. Cuando una calculadora o tabla

reduce carga de cálculo y la competencia evaluada es razonamiento, su uso puede constituir un apoyo legítimo.

3.34. Estrategias para ciencias y otras áreas curriculares

Las ciencias ofrecen oportunidades valiosas para una enseñanza concreta, visual y basada en patrones, pero también incluyen vocabulario abstracto, trabajo colaborativo y procedimientos de laboratorio. El docente puede anticipar términos, presentar diagramas, modelar procedimientos y asignar roles claros. Una guía visual de experimento reduce la carga ejecutiva y permite concentrarse en observar, formular hipótesis y explicar resultados.

En Ciencias Sociales, las líneas de tiempo, mapas conceptuales y comparación de fuentes ayudan a organizar relaciones complejas. Los contenidos que dependen de perspectivas humanas pueden abordarse explicitando evidencia y contexto, evitando asumir que el estudiante inferirá automáticamente intenciones políticas o culturales. En idiomas, la enseñanza de expresiones idiomáticas, turnos y situaciones comunicativas puede combinarse con vocabulario y estructura gramatical.

Las áreas prácticas también requieren ajustes. En Educación Física, se pueden demostrar movimientos, marcar estaciones y ofrecer alternativas sensoriales razonables. En proyectos tecnológicos, listas de componentes y modelos de producto favorecen autonomía. El principio común es identificar qué parte de la actividad representa el conocimiento disciplinar y qué demandas pueden modificarse sin alterar ese objetivo.

La inclusión curricular implica acceso al mismo universo de conocimientos, no actividades paralelas de baja complejidad. Un estudiante puede necesitar menos ejercicios repetitivos y más tiempo para un problema profundo; puede responder mediante un modelo en lugar de una exposición improvisada; puede trabajar con un compañero en laboratorio. Adaptar el medio no

debe reducir automáticamente la riqueza del contenido ni las oportunidades de pensamiento de alto nivel.

3.35. Arte, música y movimiento como recursos inclusivos

El arte, la música y el movimiento ofrecen múltiples vías para explorar ideas, expresar preferencias y participar sin depender exclusivamente del lenguaje verbal. Su valor educativo no reside en presentarlos como «terapias» universales para el autismo, sino en reconocerlos como lenguajes curriculares capaces de ampliar la participación. Un estudiante puede comunicar comprensión mediante una composición visual, un patrón sonoro, una representación corporal o una combinación multimodal.

En Música, la estructura temporal puede hacerse visible mediante pulsos, patrones, tarjetas de secuencia o notación adaptada. Las actividades de imitación rítmica, creación y escucha pueden tener opciones de intensidad y participación. Un estudiante sensible al sonido puede utilizar protección auditiva, situarse lejos de amplificación o participar con instrumentos de menor volumen. La adaptación sensorial no debería excluirlo automáticamente de la experiencia musical.

En Artes Visuales, mostrar modelos, organizar materiales por etapas y ofrecer herramientas diversas facilita inicio y autonomía. Es importante evitar exigir un producto estéticamente uniforme. Si la meta es explorar contraste, composición o textura, el trabajo del estudiante puede expresar esos conceptos de una manera personal. En movimiento, demostraciones breves y marcas espaciales ayudan a comprender secuencias sin depender de largas explicaciones.

Estas áreas también pueden favorecer relaciones entre pares alrededor de intereses compartidos. Un ensamble, mural o proyecto escénico permite distribuir roles con valor real. La inclusión exige que el estudiante no quede relegado a tareas periféricas solo porque necesita apoyo. El docente

diseña contribuciones accesibles y desafiantes, preservando el derecho a participar en procesos creativos comunes.

3.36. Uso inclusivo de las tecnologías digitales

La tecnología puede funcionar como apoyo visual, medio de comunicación, herramienta de organización, espacio de práctica o forma de expresión. La instrucción y la intervención asistidas por tecnología aparecen entre las prácticas con evidencia para población autista (Hume et al., 2021). Sin embargo, el valor no está en el dispositivo en sí, sino en la función pedagógica y en la calidad de la interacción que permite.

Un calendario digital puede anticipar actividades; una aplicación de notas puede convertir una consigna en checklist; un documento compartido puede facilitar colaboración; un lector de texto puede apoyar acceso; un video breve puede modelar un procedimiento. Estas herramientas deben enseñarse explícitamente y estar disponibles cuando se necesitan. Si una adaptación funciona solo durante una sesión individual y no en la clase real, su impacto inclusivo será limitado.

La tecnología también puede crear barreras: exceso de estímulos, dependencia de conexión, interfaces confusas, notificaciones o tentación de utilizarla como sustituto permanente de interacción. El docente debe configurar el entorno y establecer una finalidad clara. En tareas de lectura, por ejemplo, el uso de una tableta necesita acompañamiento si el objetivo es comprensión profunda; la tecnología no reemplaza la enseñanza de estrategias.

La accesibilidad digital incluye opciones de tamaño, contraste, lectura en voz alta, subtítulos y formatos compatibles con sistemas de comunicación. También requiere proteger datos y privacidad. Los productos elaborados por estudiantes no deben publicarse sin consentimiento. Una política inclusiva combina innovación con criterios de seguridad, autonomía y transferencia: la herramienta es buena si amplía oportunidades de aprender y participar de manera sostenible.

3.37. Gamificación y recursos interactivos

La gamificación utiliza elementos como retos, niveles, retroalimentación inmediata, elección y progreso visible para aumentar implicación. Puede resultar útil para algunos estudiantes autistas, especialmente cuando la estructura es predecible y la meta está clara. Sin embargo, no debe asumirse que puntos, insignias o competencia motivarán a todos. La selección depende de preferencias y del tipo de aprendizaje.

Una aplicación sencilla puede dividir una práctica en niveles cortos y ofrecer retroalimentación tras cada respuesta. En clase, un reto cooperativo puede mostrar una barra de progreso colectiva en lugar de rankings individuales. La gamificación inclusiva evita humillar a quien avanza más lento y ofrece diferentes maneras de contribuir. Los elementos de juego deben apoyar el contenido, no distraer de él.

La competencia intensa, los sonidos inesperados o los límites de tiempo pueden aumentar estrés. Por eso, conviene ofrecer opciones para silenciar efectos, ampliar tiempo o participar sin clasificación pública. El estudiante debe conocer las reglas y poder anticipar qué ocurre al equivocarse. Un buen recurso permite repetir, aprender del error y mantener sensación de control. También es importante evaluar si la motivación se mantiene fuera del juego. Si el estudiante únicamente responde cuando existe recompensa digital, la estrategia puede necesitar transición hacia metas más naturales. La gamificación es un medio, no un currículo. Su uso responsable combina desafío, elección y retroalimentación con oportunidades para comprender por qué la tarea es relevante.

3.38. Ejemplos de actividades inclusivas

Una actividad de comprensión lectora puede diseñarse para todo el grupo a partir de un cuento o texto informativo. El docente presenta tres palabras clave, muestra el propósito de lectura y ofrece un organizador con «idea principal-evidencia-inferencia». Los estudiantes pueden leer en silencio, escuchar una versión accesible o alternar lectura con un compañero. Al finalizar, demuestran comprensión mediante una explicación oral, escrita o un mapa conceptual. El estudiante autista utiliza los mismos criterios y recibe los apoyos que necesita.

En Matemática, un problema de planificación de un viaje puede incluir horarios, distancias y presupuesto. Los equipos reciben información distribuida y deben decidir entre opciones. El estudiante puede usar una tabla visual para organizar datos, calculadora si el objetivo es razonamiento y una tarjeta con frases para justificar decisiones. La actividad genera interacción auténtica sin convertir la socialización en el único propósito.

En Ciencias, una experiencia sobre filtración puede organizarse en estaciones con fotografías de los pasos y roles rotativos. Antes de comenzar, se modela el procedimiento y se señalan normas de seguridad. Cada estudiante registra observaciones en un formato elegido: texto, tabla o fotografías comentadas. Al final, el grupo compara resultados y construye una explicación causal. Los apoyos visuales están integrados en el diseño para todos.

En un proyecto interdisciplinario de Arte y Lengua, los estudiantes representan una escena histórica mediante imagen, música, narración o combinación de medios. Se proporciona rúbrica común centrada en precisión del contenido, coherencia y justificación de decisiones. Esta estructura permite múltiples formas de expresión sin crear una tarea «especial» para el estudiante autista. La inclusión se logra cuando los caminos son variados y los objetivos permanecen intelectualmente significativos.

3.39. Banco de estrategias rápidas para el aula

Un banco de estrategias rápidas ayuda al docente a responder con consistencia sin improvisar cada vez. Antes de repetir una consigna, puede escribir el primer paso; antes de interpretar una demora como negativa, puede ofrecer diez segundos adicionales; antes de retirar una tarea, puede reducir la cantidad visible y mantener el objetivo; antes de corregir una conducta reguladora, puede comprobar si realmente interfiere. Estas pequeñas decisiones tienen alto valor porque actúan sobre barreras frecuentes.

Cuando existe incertidumbre, puede utilizarse «primero-después». Cuando una tarea es extensa, se divide y se marca el progreso. Si el estudiante no inicia, se muestra un ejemplo; si no puede explicar oralmente, se ofrece un esquema o respuesta escrita; si el grupo cambia de actividad, se actualiza la agenda; si aparece sobrecarga, se activa una estrategia de pausa previamente enseñada.

Ninguna herramienta requiere necesariamente materiales costosos.

Para participación social, pueden emplearse roles, tarjetas de frases, tiempo de preparación y parejas rotativas. Para comprensión, palabras clave, ejemplos y organizadores. Para autonomía, checklist, temporizadores y sistemas de autoevaluación. Para evaluación, múltiples formatos de respuesta y criterios visibles. La lógica común es trasladar información desde instrucciones implícitas hacia soportes que el estudiante pueda consultar y controlar.

El banco debe personalizarse. Una institución puede elaborar una página breve con estrategias que funcionan para un estudiante, indicando objetivo y condiciones de uso, y compartirla entre docentes con autorización y confidencialidad. No se trata de una lista fija de «adaptaciones para autismo», sino de memoria pedagógica. Cada estrategia permanece mientras produzca beneficio y se modifica cuando la evidencia de aula indique otra necesidad.

3.40. Errores frecuentes en la intervención docente

Un primer error es reducir la inclusión a mantener al estudiante físicamente en el aula mientras realiza actividades distintas y de menor nivel. La presencia es necesaria, pero no suficiente. La pregunta debe ser si accede a los mismos conceptos esenciales, participa en experiencias comunes y recibe apoyo para progresar. Una adaptación que siempre sustituye el currículo por tareas simples puede producir exclusión dentro del espacio ordinario.

Otro error es sobreayudar. Permanecer junto al estudiante, repetir cada consigna y corregir inmediatamente puede parecer apoyo, pero limita oportunidades para iniciar, equivocarse y resolver. Los apoyos deben graduarse y transferirse hacia herramientas que el estudiante controle.

La dependencia del adulto no debería considerarse el costo inevitable de la inclusión.

También es problemático buscar normalización superficial. Exigir contacto visual, prohibir movimientos seguros o insistir en una postura corporal específica puede desviar atención del aprendizaje. La intervención debe centrarse en funciones relevantes: comunicación comprensible, seguridad, acceso, participación y convivencia. Una conducta diferente no es automáticamente una conducta que necesita ser modificada.

Un cuarto error es aplicar técnicas sin datos. Si se introduce una estrategia y nunca se observa su efecto, puede mantenerse por costumbre aunque no funcione. Registrar inicio, duración, nivel de ayuda o productos permite decidir. La práctica basada en evidencia combina investigación con información del estudiante y juicio profesional; no consiste en seguir una receta de manera inflexible (Hume et al., 2021).

Finalmente, es un error intervenir solo sobre el estudiante. Si una crisis ocurre siempre en un pasillo extremadamente ruidoso, enseñar respiración sin revisar el ambiente es insuficiente. Si no participa porque las tareas grupales carecen de roles, entrenar habilidades sociales no resuelve toda la

barrera. La educación inclusiva exige modificar simultáneamente habilidades, materiales, rutinas, expectativas y cultura del aula.

3.41. Reflexiones finales del capítulo

Las estrategias didácticas de inclusión adquieren valor cuando están conectadas con una necesidad observada y con un objetivo educativo explícito. Apoyos visuales, modelado, análisis de tareas, intervención mediada por pares, autorregulación, reforzamiento o tecnología no deben constituir un repertorio de técnicas aplicadas porque «el estudiante tiene autismo». La evidencia disponible respalda varias de estas prácticas, pero su selección exige considerar contexto, preferencias, etapa educativa y respuesta individual (Hume et al., 2021; Steinbrenner et al., 2020).

Una característica transversal de las estrategias descritas es hacer visible lo que la escuela suele dejar implícito. Las agendas hacen visible el tiempo; los organizadores, las relaciones conceptuales; los guiones, ciertas convenciones comunicativas; el análisis de tareas, los pasos; las rúbricas, los criterios; los temporizadores, la duración. Esta accesibilidad reduce la dependencia de inferencias rápidas y memoria de trabajo, al tiempo que beneficia a otros estudiantes. Así, una respuesta individual puede convertirse en mejora del diseño general.

La segunda característica es transferir control hacia el estudiante. Un buen apoyo permite saber qué sigue sin preguntar, solicitar una pausa sin escalar una situación, elegir cómo demostrar lo aprendido, revisar un producto o pedir aclaración. La autonomía no se logra retirando ayudas de manera arbitraria, sino haciendo que las herramientas estén disponibles y sean cada vez más gestionadas por quien aprende. En muchos casos, utilizar apoyos de forma independiente constituye precisamente una forma madura de autonomía.

La tercera característica es preservar expectativas. Inclusión no significa eliminar toda dificultad, evitar todo cambio ni reducir permanentemente la complejidad académica. El desafío debe

ubicarse en el aprendizaje que se quiere promover, no en barreras accidentales del entorno. Un estudiante puede trabajar contenidos rigurosos con instrucciones más claras, tiempo adicional, formas alternativas de expresión o apoyos visuales. Adaptar el acceso y mantener la ambición intelectual son acciones compatibles.

Finalmente, ninguna estrategia sustituye una relación educativa basada en respeto y conocimiento del estudiante. Observar, escuchar, preguntar y revisar decisiones permite detectar cuándo una técnica deja de ser útil o cuándo una conducta revela una barrera que el adulto no había visto. El Ministerio de Educación del Ecuador (2024) orienta la atención hacia respuestas educativas contextualizadas para estudiantes dentro del espectro autista, y el DUA refuerza la necesidad de diseñar ambientes que reconozcan la variabilidad (CAST, 2024). La inclusión se consolida cuando estos principios se traducen en prácticas cotidianas coherentes.

El capítulo siguiente abordará evaluación, convivencia, trabajo con familias, coordinación institucional y gestión de una escuela inclusiva. Después de comprender el autismo, planificar ambientes accesibles y seleccionar estrategias de enseñanza, el siguiente paso es analizar cómo valorar el progreso y sostener la inclusión más allá de una clase o de un docente particular. Una educación inclusiva requiere continuidad: las buenas estrategias de aula deben integrarse a decisiones institucionales que protejan aprendizaje, pertenencia y participación a lo largo de toda la trayectoria escolar.

CAPÍTULO 4

EVALUACIÓN, CONVIVENCIA Y GESTIÓN DE UNA ESCUELA INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CON AUTISMO

Introducción del capítulo

La inclusión educativa no se consolida únicamente mediante una buena planificación o por la aplicación de estrategias didácticas durante la clase. Para que un estudiante autista aprenda, participe y pertenezca de manera sostenida a la comunidad escolar, es necesario que los sistemas de evaluación, las relaciones con la familia, la convivencia, la coordinación profesional y la gestión institucional respondan a la diversidad con la misma coherencia que se espera de la enseñanza. Cuando estos componentes operan de forma desconectada, pueden surgir contradicciones: un docente flexibiliza la forma de enseñar, pero el examen exige una única modalidad de respuesta; la familia aporta información relevante, pero esta no llega a quienes trabajan con el estudiante; se implementan apoyos en el aula, pero el recreo o las transiciones permanecen como espacios inseguros; o una buena práctica depende tanto de una persona que desaparece cuando cambia el docente.

Este capítulo aborda la inclusión desde esa perspectiva sistémica. La evaluación se concibe como una herramienta para comprender el progreso y orientar decisiones, no como un filtro que castiga diferencias en comunicación, velocidad de procesamiento, regulación o interacción social. El Diseño Universal para el Aprendizaje propone ofrecer múltiples medios de acción y expresión, y este principio resulta especialmente relevante cuando se evalúa a estudiantes cuyo conocimiento puede no hacerse visible en los formatos escolares tradicionales (CAST, 2024). Evaluar de manera

inclusiva no significa reducir las expectativas, sino separar con claridad el aprendizaje que se pretende valorar de las barreras accesorias introducidas por el instrumento, el contexto o la forma de administración.

La inclusión también depende de la calidad de las relaciones. Las familias poseen conocimiento acumulado sobre formas de comunicación, intereses, señales de sobrecarga, estrategias que funcionan y cambios que pueden afectar al estudiante. Los docentes, por su parte, observan el desempeño en tareas académicas, interacciones con pares y demandas propias de la vida escolar. Cuando estas perspectivas se integran mediante una comunicación bidireccional, específica y respetuosa, la intervención gana continuidad. La investigación sobre asociaciones familia-escuela en autismo destaca que la calidad de la relación entre padres y docentes y la participación educativa familiar pueden constituir recursos importantes para apoyar resultados escolares (Santiago et al., 2022; Azad et al., 2018).

La convivencia merece una atención particular. Los estudiantes autistas presentan un riesgo elevado de victimización por acoso escolar en comparación con sus pares no autistas, aunque las estimaciones varían ampliamente entre estudios y contextos. Un metaanálisis transcultural informó una prevalencia agrupada alta de victimización y un riesgo significativamente mayor frente a estudiantes de desarrollo típico (Park et al., 2020). Por ello, la inclusión no puede medirse solo por matrícula o presencia física. Una escuela es inclusiva cuando el estudiante se siente seguro, puede pedir ayuda, cuenta con compañeros y adultos que reconocen situaciones de riesgo, participa en actividades comunes y no necesita ocultar sistemáticamente sus necesidades para evitar el rechazo. Desde la gestión institucional, UNESCO (2020) ha insistido en que la inclusión requiere transformar culturas, políticas y prácticas, en lugar de ubicar el problema exclusivamente en el estudiante. El Ministerio de Educación del Ecuador (2024) también orienta la atención educativa

de estudiantes dentro del espectro autista hacia respuestas planificadas, coordinadas y ajustadas a sus características dentro del Sistema Nacional de Educación. Esto implica que directivos, docentes, departamentos de consejería y profesionales de apoyo compartan criterios y establezcan mecanismos de seguimiento que sobrevivan a cambios de curso, horario o personal.

El capítulo se organiza, por tanto, en cuatro grandes movimientos. Primero, presenta criterios para una evaluación inclusiva y diversificada. Segundo, aborda el trabajo con familias y la coordinación interdisciplinaria. Tercero, examina convivencia, sensibilización y prevención del acoso. Cuarto, traslada estos principios a la gestión institucional mediante formación docente, protocolos, estudios de caso y recomendaciones de buenas prácticas. El propósito es cerrar el recorrido iniciado en los capítulos anteriores: comprender la diversidad, planificar accesibilidad, enseñar con estrategias pertinentes y, finalmente, construir sistemas escolares capaces de evaluar, acompañar y sostener la inclusión en el tiempo.

4.1. Evaluación inclusiva del aprendizaje

La evaluación inclusiva es un proceso de recogida e interpretación de evidencias que busca determinar qué está aprendiendo el estudiante, qué barreras interfieren con ese aprendizaje y qué decisiones pedagógicas pueden mejorar su progreso. Su rasgo distintivo no consiste en crear un sistema paralelo para el estudiante autista, sino en diseñar procedimientos suficientemente flexibles para que distintas formas de comunicación, participación y autorregulación no oculten el conocimiento real. La evaluación deja de ser un episodio final para convertirse en una fuente continua de información sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje.

En un enfoque tradicional, el instrumento suele confundirse con el objetivo. Si se desea valorar comprensión de un fenómeno científico, por ejemplo, puede suponerse que todos deben explicarlo oralmente frente al grupo. Sin embargo, la exposición oral añade demandas de lenguaje

espontáneo, regulación social, memoria de trabajo y tolerancia a la atención pública. Si esas demandas no forman parte del aprendizaje que se pretende evaluar, pueden reducir la validez del resultado. Un estudiante puede comprender con precisión el fenómeno y, al mismo tiempo, experimentar dificultades para demostrarlo en ese formato. La evaluación inclusiva pregunta qué parte de la dificultad pertenece al contenido y qué parte pertenece al medio de respuesta.

CAST (2024) propone múltiples medios de acción y expresión como un componente del Diseño Universal para el Aprendizaje. Aplicado a la evaluación, este principio permite que el estudiante demuestre un mismo objetivo mediante una explicación escrita, una representación gráfica, una grabación, una secuencia de pasos, una demostración práctica o una combinación de modalidades, siempre que estas opciones conserven el criterio que se está midiendo. La variedad no elimina el rigor; al contrario, puede aumentar la precisión al reducir la interferencia de habilidades accesorias.

Una evaluación inclusiva también debe considerar las condiciones de administración. El ruido del aula, la duración, la cantidad de estímulos visuales, la presencia de instrucciones ambiguas, la imposibilidad de hacer una pausa o la incertidumbre sobre el tiempo restante pueden afectar el desempeño. Antes de interpretar un resultado bajo como falta de conocimiento, conviene revisar si la situación evaluativa fue accesible. En algunos casos, pequeños cambios -fragmentar una prueba extensa, permitir tiempo adicional, aclarar instrucciones o ofrecer un espacio con menor carga sensorial- generan evidencias más fieles del aprendizaje.

Finalmente, la evaluación inclusiva es útil para todo el grupo. Rúbricas claras, consignas directas, ejemplos de productos esperados, oportunidades de revisión y variedad de evidencias benefician a estudiantes con perfiles diversos. Cuando estas prácticas se incorporan al diseño general, disminuye la necesidad de improvisar ajustes de último momento. La accesibilidad evaluativa se

convierte así en parte de una cultura de enseñanza que reconoce la variabilidad como una condición ordinaria del aula y no como una excepción.

4.2. Evaluar el progreso y no solamente el resultado

Una calificación final sintetiza información, pero rara vez explica cómo aprendió el estudiante, qué apoyos necesitó o cuál debería ser el siguiente paso. Para un estudiante autista, esta limitación puede ser especialmente problemática porque el desempeño puede variar de manera importante según el contexto, la familiaridad con la tarea, el nivel de estructura, la demanda sensorial o la forma de respuesta. Evaluar el progreso significa observar cambios a lo largo del tiempo y relacionarlos con condiciones concretas de enseñanza.

El progreso puede medirse en dimensiones académicas y funcionales que estén vinculadas con la participación educativa. En lectura, puede registrarse aumento en la comprensión de inferencias; en Matemática, disminución de errores en procedimientos; en escritura, mayor independencia para organizar ideas. También pueden observarse habilidades que permiten acceder al currículo: iniciar una tarea con menos ayuda, utilizar una agenda, pedir aclaración, solicitar una pausa antes de sobrecargarse o participar en un grupo con un rol definido. Estas habilidades no sustituyen los aprendizajes curriculares, pero pueden explicar por qué el estudiante logra acceder a ellos con mayor autonomía.

Para valorar progreso conviene establecer una línea de base. Si el docente desea aumentar la independencia, no basta con escribir «mejora en autonomía». Es más útil describir la situación inicial: completa cuatro de seis pasos con apoyo verbal constante, inicia después de dos recordatorios, o solicita ayuda únicamente cuando el adulto se acerca. Después de varias semanas puede compararse el desempeño con esos datos. La observación adquiere valor cuando se apoya en indicadores suficientemente específicos para detectar cambios reales.

El progreso tampoco debe interpretarse como una trayectoria lineal. Cambios de docente, enfermedad, ruido, modificaciones de rutina, demandas acumuladas o situaciones familiares pueden producir fluctuaciones. Un retroceso puntual no demuestra que una habilidad haya desaparecido. Es necesario analizar patrones y contextos. Si el estudiante realiza una tarea de forma independiente en un aula tranquila y requiere más apoyo durante una semana con actividades extraordinarias, la interpretación debe considerar esas diferencias ambientales.

Esta información permite tomar decisiones. Si el progreso se estanca, el docente debe revisar la estrategia antes de atribuir el problema a falta de motivación. Puede ser necesario modificar la instrucción, ofrecer más práctica, cambiar el tipo de apoyo, reconsiderar el nivel de dificultad o consultar al equipo. La evaluación del progreso se convierte, de este modo, en evaluación de la enseñanza. No pregunta únicamente «¿qué logró el estudiante?», sino también «¿qué condiciones facilitaron ese logro y qué debemos cambiar para que avance?».

4.3. Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica educativa tiene como finalidad conocer el punto de partida del estudiante para planificar la enseñanza. No equivale a diagnosticar autismo ni corresponde al docente determinar una condición clínica. En el ámbito escolar, diagnosticar pedagógicamente significa identificar conocimientos previos, estrategias, intereses, formas de comunicación, fortalezas y barreras relacionadas con los aprendizajes que se desarrollarán. Su valor reside en orientar decisiones tempranas y evitar que la planificación se base únicamente en supuestos derivados de una etiqueta.

Al iniciar un periodo, una unidad o un nuevo curso, conviene combinar diferentes fuentes. Las actividades breves de desempeño muestran qué puede hacer el estudiante; la observación permite identificar cómo aborda la tarea; los productos anteriores aportan información sobre estabilidad;

la conversación con la familia contextualiza cambios y estrategias útiles; y los registros de otros docentes ayudan a reconocer apoyos que ya han sido efectivos. Ninguna fuente por sí sola ofrece una imagen completa.

En estudiantes autistas, una evaluación diagnóstica debe examinar también las condiciones que influyen en el acceso. Si el estudiante parece no comprender instrucciones, puede explorarse si mejora con demostración o apoyo visual. Si evita una actividad escrita, conviene distinguir entre desconocimiento conceptual, dificultad grafomotora, sobrecarga por extensión o incertidumbre sobre cómo comenzar. La meta no es etiquetar cada conducta, sino formular hipótesis pedagógicas que puedan comprobarse mediante ajustes y observación.

La evaluación inicial debe evitar convertirse en una batería extensa que produzca fatiga y represente al estudiante por su peor desempeño. Es preferible distribuir la recogida de información durante varias situaciones naturales. Un docente puede aprender mucho observando cómo el estudiante entra al aula, organiza materiales, responde a una consigna de varios pasos, trabaja con un compañero y finaliza una actividad. Estos datos se complementan con tareas académicas específicas y no requieren crear un ambiente excesivamente artificial.

También es importante revisar la información con el propio estudiante cuando sea posible. Preguntar qué le ayuda, qué le resulta difícil, cómo prefiere recibir comentarios o qué situaciones le generan incertidumbre incorpora una perspectiva frecuentemente ausente. La evaluación diagnóstica deja entonces de ser una observación unilateral y se convierte en un proceso de conocimiento compartido que prepara una enseñanza más precisa y respetuosa.

4.4. Evaluación formativa

La evaluación formativa ocurre durante el proceso de aprendizaje y ofrece información suficientemente oportuna para modificar lo que sucede antes de que termine la unidad. Su pregunta central no es «¿qué nota merece?», sino «¿qué evidencia tenemos de lo que comprende y qué retroalimentación o ajuste necesita ahora?». En aulas inclusivas, esta función es esencial porque permite detectar barreras antes de que se acumulen y evita que el primer indicador de dificultad sea una calificación final baja.

Existen numerosas formas de recoger evidencia formativa sin interrumpir la clase. Una pregunta de opción múltiple con justificación, una respuesta en tarjeta, un ejemplo resuelto parcialmente, un organizador gráfico, una breve explicación escrita, una demostración práctica o una selección de pasos pueden mostrar comprensión. Para estudiantes autistas, diversificar estas oportunidades reduce la dependencia de la participación oral espontánea y permite observar conocimiento en condiciones más accesibles.

La retroalimentación formativa debe ser concreta. Comentarios como «esfuérzate más» o «muy bien» ofrecen poca orientación. Resulta más útil indicar qué parte del criterio ya se cumple y cuál es el siguiente paso: «identificaste las dos causas; ahora explica cómo se relacionan», «el procedimiento es correcto hasta el tercer paso; revisa la operación final», o «tu idea principal está clara; añade un ejemplo que la sostenga». Esta precisión puede apoyarse en rúbricas, listas de verificación o modelos.

En algunos estudiantes, recibir varios comentarios simultáneos produce sobrecarga. El docente puede priorizar uno o dos aspectos y permitir tiempo de revisión. También puede ofrecer la retroalimentación por escrito cuando la información oral se pierde rápidamente. Si el estudiante

interpreta la corrección como señal de fracaso, conviene enseñar explícitamente que revisar forma parte del aprendizaje y utilizar ejemplos de borradores mejorados para normalizar el proceso.

Los datos formativos también permiten evaluar la eficacia de una estrategia. Si después de introducir un organizador visual aumenta la comprensión y disminuye el tiempo de inicio, existe evidencia a favor de mantenerlo. Si no se observa cambio, el apoyo debe revisarse. Esta lógica evita que las adaptaciones se conserven por costumbre. La enseñanza inclusiva mejora cuando cada ajuste puede responder a una pregunta sencilla: ¿está ayudando al estudiante a aprender con mayor acceso, participación o independencia?

4.5. Evaluación sumativa con enfoque inclusivo

La evaluación sumativa sintetiza el nivel de logro alcanzado al finalizar un periodo, unidad o proyecto. Su función puede ser necesaria para acreditar aprendizajes, registrar calificaciones o comunicar resultados, pero no debe perder la accesibilidad construida durante la enseñanza. Un error frecuente consiste en utilizar estrategias inclusivas durante semanas y retirarlas el día del examen bajo la idea de que «ahora debe hacerlo solo». Si una agenda, un formato visual, tiempo adicional o un medio alternativo de respuesta forman parte de los ajustes habituales y no proporcionan la respuesta, su uso puede seguir siendo válido durante la evaluación.

La primera condición es la alineación. Una prueba debe medir los objetivos enseñados y no introducir de manera innecesaria habilidades que no forman parte del criterio. Si se evalúa conocimiento histórico, una redacción extensa puede distorsionar el resultado de un estudiante que comprende los hechos pero presenta dificultades para organizar lenguaje escrito. En ese caso, pueden combinarse preguntas breves, líneas de tiempo, selección razonada o una explicación apoyada en un esquema, siempre que se mantenga el contenido esperado.

La segunda condición es la previsibilidad. Informar con anticipación el tipo de prueba, duración aproximada, materiales permitidos y criterios disminuye incertidumbre. Cuando sea posible, conviene ofrecer ejemplos de formato antes de la evaluación. Esto no revela las respuestas; enseña cómo se espera que el estudiante muestre lo que sabe. En estudiantes autistas, la familiaridad con la estructura puede reducir una carga ejecutiva que no aporta información relevante sobre el aprendizaje.

La tercera condición es revisar el entorno. Un examen en un espacio con mucho ruido, movimiento o interrupciones puede reducir el desempeño. Cuando existe una necesidad documentada, un lugar con menor distracción, pausas breves o fraccionamiento de la prueba pueden ser ajustes razonables. Estas medidas no deben utilizarse para aislar por defecto al estudiante, sino cuando mejoran el acceso y han sido acordadas con el equipo.

Finalmente, la calificación debe ser explicable. El docente debe poder mostrar qué criterios se valoraron, qué evidencias los sostienen y qué ajustes se aplicaron. Esta transparencia facilita la comunicación con la familia y protege la equidad. Un enfoque inclusivo no consiste en «regalar puntos», sino en crear condiciones para que la calificación represente el aprendizaje con la mayor fidelidad posible.

4.6. Diversificación de los instrumentos de evaluación

Diversificar instrumentos significa reconocer que ningún formato captura por sí solo toda la complejidad del aprendizaje. Las pruebas escritas son útiles para ciertos objetivos, pero pueden complementarse con productos, proyectos, observaciones, portafolios, demostraciones, entrevistas estructuradas, listas de cotejo o rúbricas. La selección debe partir del objetivo y no de la costumbre institucional.

Para estudiantes autistas, esta diversidad puede hacer visibles competencias que permanecen ocultas cuando el único canal es la respuesta oral improvisada o la escritura prolongada. Un estudiante puede demostrar comprensión matemática mediante resolución comentada de problemas; conocimiento científico mediante una secuencia de imágenes y explicación breve; o aprendizaje artístico mediante un producto acompañado por una autoevaluación. La equivalencia no exige que todos produzcan exactamente lo mismo, sino que las evidencias permitan juzgar el mismo criterio.

La observación sistemática es particularmente valiosa para habilidades de participación. Sin embargo, debe evitar juicios vagos como «se relaciona poco» o «trabaja bien». Es preferible registrar conductas observables: inicia una interacción con un compañero, responde cuando se le asigna un rol, solicita ayuda, mantiene la actividad durante determinado periodo o utiliza un apoyo de regulación. La precisión mejora la fiabilidad y reduce interpretaciones basadas en expectativas sociales subjetivas.

Los productos acumulados aportan otra perspectiva. Comparar dos textos escritos con varias semanas de diferencia permite ver cambios que una prueba aislada no muestra. Un portafolio puede incluir borradores, versiones finales, autoevaluaciones y retroalimentaciones. Esto resulta útil para

valorar proceso, especialmente cuando el estudiante progresa de manera gradual y necesita múltiples oportunidades para consolidar una habilidad.

En contextos institucionales, conviene establecer criterios compartidos sobre qué instrumentos son aceptables y cómo documentar ajustes. Esto evita que la inclusión dependa de la tolerancia individual de cada docente. Cuando el equipo entiende que diferentes medios pueden evaluar el mismo objetivo con rigor, la diversificación deja de percibirse como excepción y se integra a la cultura evaluativa de la escuela.

4.7. Rúbricas adaptadas

Una rúbrica describe niveles de desempeño mediante criterios explícitos. Su principal valor inclusivo es hacer visible lo que, de otro modo, puede permanecer implícito. Frases como «haz un buen trabajo» o «participa adecuadamente» dependen de inferencias sociales y académicas difíciles de interpretar. En cambio, una rúbrica puede especificar que un informe debe presentar una idea principal, dos evidencias, una explicación de la relación y una conclusión. Esta claridad beneficia al estudiante antes, durante y después de la evaluación.

Adaptar una rúbrica no implica necesariamente cambiar los criterios académicos. En muchos casos basta con redactarlos de forma concreta, reducir lenguaje ambiguo, mostrar ejemplos y separar dimensiones. Un criterio denominado «presentación» puede desglosarse en legibilidad, organización de secciones y uso de recursos visuales. Si el contacto visual no es parte del objetivo de una exposición, no debería incluirse como indicador de calidad. La rúbrica debe evaluar aquello que realmente se desea enseñar y no normas sociales no esenciales.

Para un estudiante que procesa mejor la información visual, los niveles pueden acompañarse de palabras clave o ejemplos breves. También puede utilizarse una versión de una página con pocos

criterios prioritarios. La simplificación visual no significa simplificación intelectual. El contenido puede ser exigente y, al mismo tiempo, presentarse de manera accesible.

Las rúbricas son más efectivas cuando se usan antes de la entrega. El docente puede analizar un ejemplo con el grupo, identificar dónde se cumple cada criterio y mostrar cómo se mejora un producto. Después, el estudiante puede aplicar la misma rúbrica a su borrador. Este uso transforma el instrumento de calificación en una herramienta de autorregulación.

Una buena rúbrica también reduce conflictos con la familia porque permite explicar la calificación mediante evidencias concretas. En vez de comunicar que el estudiante «no participó lo suficiente», puede mostrarse qué criterio no se alcanzó y qué apoyo se ofrecerá. La claridad evaluativa fortalece la confianza y desplaza la conversación desde impresiones personales hacia objetivos educativos compartidos.

4.8. Listas de cotejo

La lista de cotejo registra la presencia o ausencia de conductas, pasos o componentes definidos previamente. Su sencillez la convierte en una herramienta útil tanto para docentes como para estudiantes. Puede utilizarse para observar desempeño, organizar tareas, revisar productos o promover autonomía. En educación inclusiva, su valor radica en transformar expectativas generales en acciones visibles.

Una lista para preparar una exposición, por ejemplo, puede incluir: selecciona el tema, organiza tres ideas, prepara un apoyo visual, ensaya con una persona de confianza, verifica el tiempo y lleva los materiales. El estudiante no necesita recordar todos los pasos de manera simultánea y puede marcar el progreso. En este sentido, la lista no solo evalúa; también funciona como apoyo ejecutivo.

Para que sea útil, los ítems deben ser observables y breves. «Tiene buena actitud» es ambiguo, mientras que «inicia la actividad dentro de los tres minutos después de la consigna» puede registrarse de forma más consistente. Si el propósito es seguimiento pedagógico, la lista puede incluir una columna de nivel de ayuda: independiente, con apoyo visual, con indicación verbal o con modelado. Esto permite detectar avances hacia la autonomía.

Las listas también pueden apoyar autoevaluación. Antes de entregar un texto, el estudiante revisa si incluyó título, idea principal, evidencias, puntuación básica y nombre. El objetivo es reducir la dependencia de que el adulto detecte cada omisión. Con el tiempo, algunos ítems pueden retirarse si ya se han internalizado, mientras otros permanecen como herramientas legítimas de organización.

En seguimiento institucional, las listas de cotejo pueden ayudar a documentar apoyos que funcionan, pero no deben sustituir la interpretación. Marcar que una conducta ocurrió no explica por qué. Por ello, cuando existe una dificultad persistente, conviene complementar el registro con notas contextuales: momento, actividad, antecedente, apoyo utilizado y resultado. La lista es una herramienta para organizar evidencia, no una conclusión automática sobre el estudiante.

4.9. Portafolio de aprendizaje

El portafolio es una colección intencional de evidencias seleccionadas para mostrar el proceso y los resultados del aprendizaje a lo largo del tiempo. A diferencia de una carpeta donde se archiva todo, un portafolio exige criterios de selección y reflexión. Puede incluir trabajos iniciales y finales, fotografías de proyectos, registros de observación, autoevaluaciones, rúbricas, producciones digitales y comentarios del docente. Su potencial inclusivo reside en que permite valorar trayectorias y no únicamente desempeños puntuales.

Para estudiantes autistas, el portafolio puede ser especialmente útil cuando el rendimiento fluctúa según el contexto o cuando algunas habilidades se expresan mejor en productos elaborados con tiempo. Un estudiante que encuentra difícil responder oralmente durante una prueba puede demostrar comprensión de manera consistente en proyectos, esquemas, ejercicios comentados o producciones visuales. Estas evidencias no deben utilizarse para evitar aprendizajes que sí necesita desarrollar, pero ayudan a construir una valoración más completa.

La selección de materiales puede convertirse en una actividad de metacognición. El docente puede pedir al estudiante que elija un trabajo del que se sienta satisfecho, uno que haya mejorado después de la retroalimentación y otro que aún le resulte difícil. Después, mediante preguntas concretas, puede identificar qué cambió y qué estrategia le ayudó. Si la reflexión oral es compleja, pueden utilizarse opciones escritas, escalas o frases incompletas como «me resultó más fácil cuando...» y «la próxima vez necesito...». La finalidad es que el estudiante reconozca patrones de aprendizaje. Un portafolio inclusivo debe ser manejable. Si se exige una cantidad excesiva de evidencias, puede transformarse en una tarea administrativa que distrae del aprendizaje. Es preferible seleccionar productos representativos vinculados con objetivos prioritarios. También debe existir una

estructura clara: fecha, objetivo, evidencia, comentario y siguiente paso. Esta organización facilita la revisión por parte del estudiante, la familia y otros docentes.

Además, el portafolio puede acompañar transiciones entre cursos. Cuando un nuevo docente recibe una selección breve y pertinente de evidencias, comprende mejor el nivel real del estudiante y evita empezar desde cero. Sin embargo, debe protegerse la confidencialidad: solo se comparte información necesaria para la continuidad educativa. El portafolio no debe convertirse en un archivo de déficits, sino en una narrativa equilibrada de capacidades, progreso, apoyos y metas.

4.10. Registro de observación

Observar es una actividad cotidiana del docente, pero convertir la observación en evidencia requiere planificación. Un registro de observación describe conductas o situaciones relevantes con suficiente precisión para analizarlas posteriormente. En educación inclusiva, estos registros son útiles cuando se necesita comprender patrones de participación, interacción, regulación, uso de apoyos o respuesta a determinadas demandas.

La primera regla es diferenciar descripción de interpretación. «Se negó a trabajar porque estaba desmotivado» combina un hecho con una explicación no comprobada. Una descripción más útil sería: «después de recibir una hoja con veinte ejercicios, apartó el material, cubrió sus oídos y dijo “no”; inició la actividad cuando se dividió en dos bloques de cinco ejercicios con una pausa entre ellos». Esta forma de registrar permite identificar variables del entorno y evita atribuciones personales prematuras.

Cuando se analiza una conducta que interfiere con el aprendizaje, puede utilizarse un formato antecedente-conducta-consecuencia. No se trata de reducir toda experiencia a un esquema conductual, sino de ordenar información: qué ocurrió antes, qué hizo exactamente el estudiante y qué sucedió después. Repetido en varios momentos, el registro puede revelar que una dificultad

aparece ante cambios imprevistos, tareas extensas, ruido o determinadas interacciones sociales.

Esa información orienta prevención y apoyo.

Los registros también deben documentar éxitos. Si solo se anota cuando existe un problema, se construye una imagen sesgada. Registrar situaciones en las que el estudiante participa con independencia ayuda a identificar condiciones facilitadoras. Tal vez trabaja mejor cuando conoce el tiempo, dispone de un ejemplo, puede elegir el orden o se ubica en una zona específica. Estas observaciones son tan importantes como las dificultades.

En equipos interdisciplinarios, los registros aportan un lenguaje común. En lugar de discutir sobre impresiones opuestas -«en mi clase se porta bien», «conmigo no»-, se comparan contextos, demandas y apoyos. Este enfoque reduce culpabilización y desplaza la atención hacia la relación entre estudiante y ambiente. La observación sistemática, por tanto, no busca vigilar al estudiante, sino comprender qué necesita la situación educativa para funcionar mejor.

4.11. Autoevaluación del estudiante

La autoevaluación implica que el estudiante participe en el análisis de su propio aprendizaje. En ocasiones se descarta esta posibilidad en estudiantes autistas bajo la suposición de que no podrán valorar su desempeño de manera objetiva. Sin embargo, la autoevaluación puede enseñarse mediante estructuras claras y adaptarse a diferentes formas de comunicación. Su propósito no es obtener una calificación exacta generada por el estudiante, sino desarrollar conciencia de objetivos, estrategias, dificultades y decisiones.

La autoevaluación debe comenzar con criterios concretos. Pedir «evalúa cómo te fue» es demasiado amplio. Resulta más accesible preguntar: «¿incluiste las tres partes?», «¿qué paso hiciste sin ayuda?», «¿qué parte fue más difícil?», «¿qué apoyo utilizaste?» o «¿qué cambiarías

antes de entregar?». Estas preguntas pueden presentarse en texto, pictogramas, escalas visuales o selección de opciones, dependiendo del estudiante.

Una práctica útil consiste en comparar la autoevaluación con la retroalimentación del docente sin convertir las diferencias en error. Si el estudiante considera que un producto está completo y el docente identifica un criterio faltante, ambos pueden revisar el ejemplo o la rúbrica. El objetivo es calibrar progresivamente la comprensión de los estándares. Esta conversación enseña más que simplemente informar la nota.

La autoevaluación también puede incluir condiciones de autorregulación. Después de una actividad, el estudiante puede indicar si el ruido fue manejable, si necesitó una pausa, si el tiempo resultó suficiente o qué recurso le ayudó. Esta información contribuye a desarrollar autoconocimiento y autodefensa. Un estudiante que reconoce sus necesidades puede aprender a pedir ajustes antes de alcanzar un nivel de sobrecarga.

Con el tiempo, la autoevaluación puede integrarse al portafolio y a la planificación de metas. El estudiante identifica un objetivo, revisa su avance y participa en la selección del siguiente paso. Este proceso fortalece la agencia. Una educación inclusiva no solo adapta el entorno para la persona; también procura que la persona desarrolle herramientas para comprender, expresar y gestionar sus propias necesidades educativas.

4.12. Ajustes razonables durante la evaluación

Los ajustes razonables son modificaciones necesarias y adecuadas que permiten a una persona ejercer su derecho en igualdad de condiciones cuando las reglas generales generan una barrera. En evaluación educativa, estos ajustes deben facilitar el acceso sin proporcionar la respuesta ni alterar el constructo que se pretende medir. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece la obligación de realizar ajustes razonables dentro del derecho a la educación inclusiva (Naciones Unidas, 2006).

En el caso de estudiantes autistas, los ajustes pueden relacionarse con tiempo, ambiente, formato, comunicación, segmentación o medios de respuesta. Algunos ejemplos son disponer de tiempo adicional cuando la velocidad no es el objetivo; realizar la evaluación en un espacio con menor carga sensorial; permitir pausas; dividir una prueba larga en secciones; presentar instrucciones por escrito; aclarar lenguaje ambiguo; utilizar un teclado cuando la escritura manual constituye una barrera; o permitir una respuesta grabada cuando el objetivo no exige exposición en vivo.

La decisión debe ser individualizada. No existe un paquete estándar de «adaptaciones para autismo». Un estudiante puede no necesitar tiempo adicional, mientras otro sí; uno puede concentrarse mejor en el aula habitual y otro requerir un espacio alternativo. Aplicar ajustes indiscriminadamente puede incluso aumentar dificultades. La observación previa y el diálogo con el estudiante, la familia y el equipo permiten seleccionar medidas pertinentes.

También es importante distinguir entre ajuste de acceso y modificación del objetivo. Si en una prueba de Ciencias se permite responder mediante un esquema en lugar de un párrafo, el criterio conceptual puede mantenerse. Si se eliminan la mitad de los contenidos que todos deben dominar, se ha modificado el alcance de la evaluación. Ambas decisiones pueden ser pedagógicamente

justificables en ciertos casos, pero deben documentarse de manera distinta y comunicarse con transparencia.

Desde la gestión escolar, conviene contar con procedimientos claros para acordar, registrar y revisar ajustes. Esto protege la continuidad entre docentes y evita decisiones contradictorias. El criterio de revisión debe ser funcional: ¿el ajuste permite que el estudiante demuestre el aprendizaje de manera más válida?, ¿mantiene el objetivo?, ¿favorece autonomía?, ¿sigue siendo necesario? Los ajustes razonables son herramientas de equidad y deben administrarse con rigor pedagógico, no con improvisación.

4.13. Seguimiento individual del progreso

El seguimiento individual integra información de distintas evaluaciones para determinar si las decisiones educativas están produciendo cambios significativos. No requiere un sistema complejo. Puede organizarse mediante una ficha breve donde se registren metas prioritarias, indicadores, apoyos utilizados, evidencias y fecha de revisión. Lo importante es que la información conduzca a decisiones y no permanezca como documentación administrativa sin efecto en el aula.

Las metas deben ser específicas y educativas. En lugar de «mejorar habilidades sociales», puede plantearse «participar en una actividad cooperativa semanal utilizando un rol definido y solicitando aclaración cuando no comprenda la tarea». En lugar de «controlar su conducta», puede establecerse «utilizar una estrategia acordada para solicitar pausa antes de abandonar una actividad por sobrecarga». Estos objetivos describen habilidades que aumentan acceso y autonomía.

Un buen seguimiento combina datos cuantitativos y cualitativos. La frecuencia, duración o porcentaje de independencia permiten observar tendencias, mientras que notas breves ayudan a entender el contexto. Si una habilidad mejora solo cuando está presente un adulto específico, el

dato cuantitativo puede parecer positivo, pero la interpretación muestra que aún existe dependencia. La calidad del seguimiento depende de integrar ambas dimensiones.

La revisión debe realizarse con una periodicidad razonable. Revisar diariamente metas de largo plazo puede producir decisiones impulsivas; esperar un trimestre completo puede retrasar ajustes necesarios. Para muchas habilidades, una revisión quincenal o mensual ofrece suficiente información, aunque la frecuencia dependerá de la urgencia y del objetivo. Cuando existe riesgo de seguridad o una barrera intensa, el seguimiento puede necesitar mayor frecuencia.

El seguimiento individual también facilita continuidad entre profesionales. Si un docente cambia, el nuevo equipo puede conocer qué se intentó, qué funcionó y qué no. Esta memoria institucional evita ciclos de ensayo y error repetidos. El registro debe ser conciso, actualizado y respetuoso. No necesita acumular cada incidente; debe capturar la información que permita sostener una trayectoria educativa coherente.

4.14. Comunicación de los resultados a las familias

Comunicar resultados no es entregar una nota, sino construir una comprensión compartida del aprendizaje. Las familias necesitan conocer qué objetivos se trabajaron, qué avances se observaron, qué dificultades permanecen y qué acciones se proponen. En estudiantes autistas, esta conversación puede incluir además el efecto de apoyos, cambios de contexto y estrategias de autorregulación. La información debe ser específica sin invadir la privacidad ni reducir al estudiante a sus necesidades.

Una comunicación eficaz comienza por evidencias. Decir «le cuesta mucho» genera preocupación pero poca orientación. Es más útil explicar: «en problemas de dos pasos resuelve el primero de manera independiente y necesita un recordatorio visual para identificar el segundo». Esta

descripción permite comprender el nivel actual y el siguiente objetivo. También conviene mostrar productos, rúbricas o registros cuando ayuden a contextualizar la información.

El equilibrio es fundamental. Algunas familias reciben comunicaciones escolares casi exclusivamente cuando existe un problema. Esto deteriora la relación y puede generar ansiedad ante cada llamada o mensaje. Compartir avances reales, intereses, participación o estrategias que funcionaron construye confianza y ofrece una imagen más completa. No se trata de minimizar dificultades, sino de comunicar fortalezas junto con necesidades.

La comunicación debe ser bidireccional. Después de informar un cambio, el docente puede preguntar si la familia observa algo similar en casa, si hubo modificaciones recientes o si conoce estrategias que puedan transferirse. Santiago et al. (2022) subrayan la relevancia de la calidad de la relación familia-escuela, y Azad et al. (2018) muestran que modelos de consulta orientados a mejorar la comunicación entre padres y docentes pueden asociarse con mejoras percibidas en resultados del estudiante.

Cuando existe desacuerdo, conviene volver a los datos y al objetivo común. La familia puede tener una interpretación distinta de una conducta o una expectativa diferente sobre el apoyo. Escuchar no obliga a aceptar automáticamente toda propuesta, pero permite comprender preocupaciones y buscar soluciones. La comunicación de resultados se convierte así en una práctica de colaboración, no en un informe unilateral de la escuela hacia el hogar.

4.15. Familia y escuela como equipo de apoyo

La relación entre familia y escuela adquiere mayor calidad cuando ambas partes se reconocen como portadoras de conocimiento relevante. La familia conoce la historia, preferencias, formas de comunicación, señales tempranas de estrés y estrategias desarrolladas fuera de la escuela. El equipo docente conoce las demandas curriculares, dinámicas del aula, relaciones con pares y oportunidades de participación. Ninguna perspectiva es completa por sí sola.

La colaboración no significa que hogar y escuela deban actuar de manera idéntica. Cada contexto tiene funciones y reglas diferentes. El objetivo es lograr coherencia en aspectos que benefician al estudiante: formas de comunicar cambios, estrategias para pedir ayuda, objetivos prioritarios o señales que requieren atención. Si una herramienta visual funciona en la escuela, la familia puede decidir si tiene sentido utilizar una versión similar en casa; si en el hogar existe una estrategia efectiva de anticipación, el docente puede valorar su transferencia.

Las investigaciones sobre alianzas familia-escuela en autismo señalan que la calidad de la relación y la participación se asocian con experiencias y resultados relevantes. Santiago et al. (2022) destacan que las percepciones positivas de la relación pueden mostrar continuidad a lo largo del tiempo, lo que refuerza la importancia de construir confianza desde etapas tempranas. Esto implica que una interacción conflictiva no siempre desaparece cuando cambia el docente; puede influir en expectativas futuras de la familia.

Una alianza sólida utiliza lenguaje respetuoso y evita convertir a la familia en responsable de resolver en casa problemas generados por condiciones escolares. Si el estudiante presenta crisis únicamente en un pasillo ruidoso, la respuesta no puede limitarse a pedir a los padres que «trabajen la tolerancia». La escuela debe revisar el ambiente. Del mismo modo, la familia no debería recibir tareas terapéuticas informales que excedan su rol.

Reconocer a la familia como equipo también significa respetar límites y diversidad. No todas las familias desean el mismo nivel de contacto ni disponen de las mismas condiciones para participar. La inclusión evita juzgar estilos familiares y busca mecanismos realistas. Una alianza genuina se basa en corresponsabilidad, pero no exige que todos aporten de la misma manera.

4.16. Estrategias de comunicación docente-familia

La comunicación efectiva requiere estructura. Cuando depende solo de mensajes espontáneos, puede concentrarse en problemas urgentes y perder continuidad. Un sistema sencillo puede incluir un canal principal, una frecuencia acordada y criterios sobre qué información necesita comunicarse. Esto reduce mensajes duplicados y evita que la familia reciba versiones diferentes de varios profesionales.

Los mensajes breves deben priorizar información útil. «Hoy estuvo inquieto» aporta poco. «Durante la última hora pidió tres pausas y completó la tarea después de reducir el ruido; mañana probaremos la misma estrategia desde el inicio» describe contexto, respuesta y acción. Cuando se informa una dificultad, conviene incluir qué hizo la escuela y cuál será el siguiente paso. La familia no debería recibir únicamente el problema sin conocer la intervención realizada.

La comunicación positiva no necesita ser constante ni artificial. Basta con compartir de manera periódica avances significativos: inició una actividad sin ayuda, participó en un grupo, utilizó una estrategia de regulación, resolvió un problema que antes requería apoyo. Estos mensajes construyen una relación en la que el contacto no se asocia exclusivamente con crisis.

En reuniones, escuchar activamente implica resumir lo que la familia expresa y verificar comprensión. También ayuda distinguir hechos, preocupaciones e hipótesis. Si una madre dice que su hijo llega agotado y evita hablar después de la escuela, el docente puede explorar qué momentos del día demandan mayor esfuerzo en lugar de responder que «en clase se ve bien». Las conductas

de enmascaramiento o acumulación de estrés pueden hacer que escuela y hogar observen realidades distintas.

La confidencialidad debe mantenerse en todos los canales. Grupos generales de mensajería no son espacios adecuados para discutir necesidades individuales. Los registros deben almacenarse conforme a las políticas institucionales. La eficiencia tecnológica nunca debe desplazar el respeto a la privacidad. Una comunicación inclusiva es clara, bidireccional, oportuna y centrada en soluciones.

4.17. Participación de la familia en el proceso educativo

Participar no significa estar presente físicamente en todas las actividades escolares. La participación familiar puede adoptar formas diversas: compartir información, asistir a reuniones, revisar metas, colaborar en decisiones, reforzar hábitos de estudio o aportar intereses y experiencias que enriquezcan la enseñanza. Una escuela inclusiva reconoce esta diversidad y evita medir compromiso únicamente por asistencia a eventos.

En estudiantes autistas, la participación es especialmente valiosa en momentos de transición. El ingreso a un nuevo curso, cambio de docente, excursión o modificación importante de rutina puede beneficiarse de información compartida. La familia puede anticipar situaciones que generan estrés y aportar estrategias; la escuela puede explicar qué ocurrirá y preparar materiales. La colaboración reduce incertidumbre y previene dificultades.

La familia también puede participar en la selección de metas, pero la escuela conserva responsabilidad profesional sobre el currículo. La colaboración no consiste en delegar decisiones técnicas ni en aceptar objetivos incompatibles con derechos educativos. Se busca un diálogo donde las prioridades familiares se integren con los objetivos pedagógicos y con la voz del propio estudiante.

Un aspecto importante es evitar sobrecargar al hogar con actividades escolares. En ocasiones, se espera que padres de estudiantes con necesidades de apoyo realicen diariamente extensas tareas complementarias, terapias y ejercicios, lo cual puede generar estrés y afectar la vida familiar. La participación debe ser razonable. Si una habilidad necesita una enseñanza intensiva para acceder al currículo, la escuela debe asumir su parte dentro del horario educativo.

La participación de calidad se observa cuando la familia comprende las metas, puede aportar información, recibe respuesta a sus preguntas y percibe que su conocimiento es considerado. No se mide por cantidad de actividades escolares a las que asiste. El objetivo es construir un sistema donde hogar y escuela puedan coordinarse sin invadir roles ni generar obligaciones desproporcionadas.

4.18. Trabajo interdisciplinario

La inclusión de un estudiante autista puede involucrar docentes, directivos, profesionales de consejería, psicología, terapia de lenguaje, terapia ocupacional u otros especialistas, dependiendo de las necesidades y del sistema educativo. La presencia de múltiples profesionales no garantiza una atención de calidad. Sin coordinación, cada uno puede trabajar objetivos diferentes, duplicar esfuerzos o emitir recomendaciones incompatibles con la realidad del aula.

El trabajo interdisciplinario comienza por una meta compartida. En lugar de que cada profesional defina su propio plan aislado, el equipo puede preguntar qué barrera educativa es prioritaria. Si el estudiante tiene dificultades para participar en actividades grupales, el docente aporta información sobre la dinámica; un profesional de comunicación puede sugerir apoyos para expresar turnos o pedir aclaración; la familia puede describir estrategias útiles; y el equipo acuerda una intervención que pueda aplicarse en contextos reales.

Una recomendación es valiosa cuando es implementable. Sugerencias como «evitar todos los estímulos» o «trabajar habilidades sociales» son demasiado generales. El profesional debe comprender el aula, los recursos, el tamaño del grupo y los horarios. Idealmente, observa el contexto y propone cambios concretos: ubicar al estudiante lejos de una fuente de ruido, anticipar una actividad con determinada señal, enseñar un guion específico o estructurar roles.

La interdisciplinariedad también requiere límites de competencia. El docente no sustituye al profesional clínico, y el terapeuta externo no dirige unilateralmente el currículo escolar. Cada uno aporta desde su ámbito y las decisiones educativas se integran dentro de la responsabilidad institucional. Cuando un informe externo recomienda una intervención, la escuela debe analizar cómo se relaciona con los objetivos y condiciones del centro.

Finalmente, la voz del estudiante debe incorporarse tanto como sea posible. Los equipos pueden hablar durante horas sobre una persona sin preguntarle qué le ayuda, qué le incomoda o qué objetivo considera importante. La inclusión interdisciplinaria no es coordinación alrededor del estudiante, sino coordinación con el estudiante como participante del proceso educativo.

4.19. Coordinación entre docentes y profesionales de apoyo

La coordinación entre docentes y profesionales de apoyo tiene como propósito que las estrategias sean coherentes y ocurran en los espacios donde el aprendizaje realmente sucede. Un apoyo que solo puede aplicarse cuando está presente un especialista puede producir avances limitados si el estudiante pasa la mayor parte del día en otros contextos. La transferencia requiere que el conocimiento especializado se traduzca en prácticas manejables para el aula ordinaria.

Una forma de coordinación consiste en identificar pocas prioridades compartidas. Si durante un periodo se intenta intervenir simultáneamente sobre comunicación, conducta, motricidad, atención, socialización y organización, el equipo puede dispersarse. Resulta más efectivo seleccionar objetivos que tengan alto impacto sobre el acceso. Por ejemplo, enseñar un sistema funcional para pedir pausa puede mejorar regulación, permanencia en clase y participación; organizar una rutina de inicio puede favorecer independencia en varias asignaturas.

Los docentes necesitan recomendaciones observables y contextualizadas. «Use apoyos visuales» es una orientación insuficiente si no se especifica qué información debe visualizarse, cuándo, en qué formato y qué conducta se espera facilitar. El profesional de apoyo puede modelar la estrategia, observar su aplicación y ajustar detalles. Posteriormente, el docente la incorpora sin depender de supervisión constante.

La coordinación horizontal entre docentes de distintas asignaturas también es importante. Un estudiante puede tener cinco o más profesores en secundaria. Si cada uno utiliza señales, reglas y formatos completamente diferentes, la carga de adaptación aumenta. No es necesario uniformar toda la enseñanza, pero sí compartir ciertos apoyos esenciales: forma de anticipar cambios, señal para solicitar pausa, criterios de comunicación y ajustes evaluativos acordados.

La coordinación se fortalece cuando existe tiempo institucional asignado. Esperar que los profesionales colaboren únicamente «cuando puedan» convierte la inclusión en trabajo adicional invisible y aumenta el riesgo de discontinuidad. Los directivos pueden establecer reuniones breves periódicas, canales de registro y responsables claros. La gestión del tiempo es, por tanto, una decisión inclusiva.

4.20. Inclusión y convivencia escolar

La convivencia escolar comprende las relaciones, normas, prácticas y formas de resolver conflictos que configuran la experiencia diaria de pertenecer a una comunidad educativa. Para un estudiante autista, la convivencia puede ser tan determinante como la metodología académica. Un aula accesible pierde valor si los recreos son hostiles, si las diferencias se utilizan como motivo de burla o si el estudiante teme pedir ayuda.

La inclusión social no debe confundirse con obligar a participar en todas las interacciones. Algunas personas autistas prefieren periodos de soledad o relaciones menos frecuentes, y esa preferencia debe respetarse. El objetivo no es maximizar la cantidad de contacto social, sino asegurar oportunidades genuinas de elección, pertenencia, seguridad y participación. Un estudiante puede necesitar un espacio tranquilo durante parte del recreo y, al mismo tiempo, querer formar parte de un club o actividad específica.

Las normas de convivencia deben formularse en términos observables y aplicarse a todos. «Respetar a los demás» puede concretarse en no insultar, no tocar materiales ajenos sin permiso, permitir diferentes formas de participar y pedir consentimiento antes del contacto físico. Cuando las expectativas son explícitas, se reduce la dependencia de normas sociales implícitas que algunos estudiantes pueden interpretar de manera diferente.

La convivencia inclusiva también requiere que el profesorado revise sus propias respuestas. Si se interpreta automáticamente una expresión facial neutra como falta de interés, un tono directo como desafío o un movimiento repetitivo como mala conducta, pueden generarse conflictos innecesarios. La formación sobre neurodiversidad ayuda a distinguir diferencias de comunicación de conductas que realmente afectan derechos o seguridad.

Una escuela inclusiva observa la convivencia en todos los espacios: aula, pasillos, transporte, comedor, patio, actividades extracurriculares y entornos digitales. Los incidentes suelen ocurrir donde la supervisión o la estructura disminuyen. Por ello, la prevención no puede limitarse a una charla anual sobre valores. Requiere organización cotidiana, adultos accesibles, canales claros para reportar problemas y seguimiento de las relaciones entre pares.

4.21. Sensibilización de los compañeros de aula

Sensibilizar a los compañeros no significa revelar el diagnóstico de un estudiante sin consentimiento ni convertirlo en objeto de una lección. La educación sobre diversidad puede realizarse de manera general, enseñando que las personas aprenden, se comunican y se regulan de formas diferentes. Cuando se considera pertinente hablar específicamente de autismo, debe evaluarse la edad, la voluntad del estudiante y la familia, la confidencialidad y el propósito educativo.

Una buena sensibilización se centra en respeto y conducta concreta. En lugar de presentar una lista de déficits, puede explicar que algunas personas necesitan instrucciones claras, tiempo para responder, menos ruido o maneras distintas de comunicarse. El mensaje debe evitar tanto la compasión paternalista como la idealización. El autismo no convierte a una persona en incapaz ni en poseedora automática de habilidades extraordinarias.

Las actividades pueden incluir análisis de situaciones: qué hacer si un compañero pide espacio, cómo incluir a alguien en un juego sin presionarlo, cómo comprobar si una broma fue bien recibida, por qué no debemos imitar movimientos o formas de hablar. Estas habilidades benefician a todo el grupo y promueven una convivencia basada en consentimiento y empatía.

Los docentes deben intervenir cuando aparecen burlas disfrazadas de curiosidad. Preguntas invasivas sobre diagnóstico, conductas o apoyos no tienen que responderse públicamente. Puede recordarse que todas las personas tienen derecho a privacidad y que las diferencias no autorizan comentarios humillantes. La sensibilización incluye enseñar límites.

La sensibilización más poderosa ocurre cuando la cultura diaria es coherente con el discurso. Si el docente celebra la diversidad pero ridiculiza errores, si exige silencio absoluto ante movimientos autorregulatorios seguros o si tolera apodos, el mensaje pierde credibilidad. Los compañeros aprenden de la forma en que los adultos responden. La inclusión se enseña tanto mediante contenidos explícitos como mediante el trato cotidiano.

4.22. Prevención del rechazo, aislamiento y acoso escolar

La prevención del acoso escolar requiere medidas específicas porque los estudiantes autistas presentan una vulnerabilidad significativa a la victimización. Park et al. (2020), en un metaanálisis transcultural, encontraron que el riesgo de victimización era mayor que en estudiantes de desarrollo típico. Revisiones posteriores continúan señalando una relación importante entre autismo, victimización y consecuencias adversas para el bienestar. Estas cifras no significan que el acoso sea inevitable; indican que las escuelas deben actuar preventivamente.

El primer nivel de prevención es crear una cultura donde las diferencias no sean un motivo legítimo de burla. Esto incluye normas claras, supervisión de zonas de riesgo y respuesta consistente de adultos. Comentarios que parecen menores -imitar la forma de hablar, esconder objetos, excluir sistemáticamente de grupos, enviar mensajes humillantes- pueden formar patrones de victimización. Esperar a que exista agresión física grave retrasa la intervención.

El segundo nivel consiste en enseñar al estudiante a reconocer y reportar situaciones de riesgo sin hacerle responsable de prevenirlas. Algunas personas autistas pueden interpretar literalmente bromas o tener dificultad para diferenciar conflicto, juego y acoso. Se pueden trabajar ejemplos concretos: una amistad respeta el «no», una broma deja de serlo cuando solo una persona se divierte, pedir dinero o realizar tareas bajo amenaza no es compañerismo. Estas enseñanzas deben adaptarse a edad y contexto.

El tercer nivel es proporcionar canales accesibles de ayuda. Decir «avísame si pasa algo» puede no ser suficiente. El estudiante necesita saber a quién acudir, dónde, qué palabras usar y qué ocurrirá después. Puede disponer de una tarjeta, un formulario o una señal acordada. Si las primeras denuncias se minimizan, es probable que deje de informar.

Cuando existe un incidente, la respuesta debe proteger a la víctima, investigar hechos, aplicar medidas según normativa y trabajar con el grupo. No es apropiado sentar inmediatamente a víctima y agresor para «reconciliarse» si existe desequilibrio de poder o temor. La seguridad precede a la mediación. Además, deben evaluarse efectos sobre asistencia, ansiedad, participación y aprendizaje, porque el acoso puede extender su impacto mucho más allá del momento del incidente.

4.23. Desarrollo de una cultura de respeto a la diversidad

La cultura escolar se refleja en aquello que la comunidad considera normal, valioso y aceptable. Una institución puede tener políticas inclusivas escritas y, sin embargo, mantener una cultura que espera uniformidad. El cambio cultural ocurre cuando la diversidad deja de tratarse como inconveniente y se incorpora a la manera en que se diseñan horarios, espacios, actividades, evaluaciones y relaciones.

Una señal de cultura inclusiva es el lenguaje. Los profesionales evitan reducir al estudiante a un diagnóstico y también respetan las preferencias de identidad lingüística de las personas autistas y sus familias. Más importante que elegir una fórmula única es utilizar términos sin desprecio y permitir que la persona exprese cómo desea ser nombrada. El lenguaje debe orientarse a describir necesidades y apoyos, no a etiquetar moralmente conductas.

Otra señal es la flexibilidad. Si un estudiante puede utilizar protectores auditivos, levantarse brevemente para regularse, responder por escrito o solicitar una pausa sin ser ridiculizado, la escuela comunica que existen diferentes formas legítimas de participar. Cuando estas medidas se normalizan y se explican como herramientas de acceso, disminuye la percepción de privilegio.

La cultura también se construye mediante expectativas altas y realistas. Proteger no significa excluir de desafíos. A veces se evita que un estudiante autista participe en salidas, proyectos o

responsabilidades «por si se altera». Una cultura inclusiva pregunta qué apoyos permitirían participar. Solo se limita una actividad cuando existe una razón concreta y después de explorar alternativas.

UNESCO (2020) propone que la inclusión abarca políticas, prácticas y actitudes. Desde esta perspectiva, el respeto a la diversidad no se logra con celebraciones aisladas. Se observa cuando la organización ordinaria permite que estudiantes diferentes estén presentes, aprendan, sean escuchados y tengan influencia real en su experiencia escolar.

4.24. Rol de los directivos en la construcción de escuelas inclusivas

Los directivos convierten principios inclusivos en condiciones de trabajo. Aunque el docente toma decisiones dentro del aula, necesita horarios, recursos, coordinación, formación y respaldo institucional. Cuando estas condiciones faltan, la inclusión depende de esfuerzos individuales y se vuelve frágil.

Una primera responsabilidad directiva es establecer expectativas claras. El equipo debe saber que los ajustes razonables, la prevención del acoso, la comunicación con familias y la planificación accesible forman parte de la tarea profesional. Esto requiere políticas internas comprensibles y procedimientos para solicitar apoyo. Las normas deben evitar tanto la rigidez como la ambigüedad. La segunda responsabilidad es organizar recursos. No siempre se requieren inversiones costosas. Puede ser más importante asignar un espacio tranquilo, permitir tiempo de coordinación, imprimir apoyos visuales, reorganizar un horario o identificar un adulto de referencia. La gestión inclusiva busca utilizar recursos existentes de acuerdo con barreras reales.

La tercera responsabilidad es acompañar al profesorado. Ante una dificultad, la respuesta directiva no debería limitarse a exigir que el docente «controle el curso». Puede facilitar observación, asesoría, co-planificación o consulta con profesionales. De igual manera, debe evitar que todo

problema relacionado con un estudiante autista se derive automáticamente a educación especial o consejería. El aula ordinaria sigue siendo responsabilidad compartida.

Otra función crítica es vigilar indicadores de exclusión: ausentismo, retiros frecuentes del aula, sanciones, falta de participación en actividades, incidentes de acoso o calificaciones que caen abruptamente. La literatura reciente señala que estudiantes autistas pueden presentar mayores niveles de absentismo y que factores como bullying pueden contribuir (Adams et al., 2024). Estos datos deben activar revisión de barreras, no únicamente sanciones por inasistencia.

Finalmente, el liderazgo inclusivo construye continuidad. Cuando un apoyo depende de una sola persona, el sistema es vulnerable. Protocolos, registros funcionales, reuniones de transición y formación permiten que las buenas prácticas sobrevivan a cambios de personal. La inclusión se vuelve institucional cuando no necesita ser reinventada cada año.

4.25. Formación y acompañamiento del profesorado

La formación docente es una condición necesaria, pero no suficiente. Un taller ocasional puede aumentar conocimiento, aunque la práctica cambia con mayor probabilidad cuando existe acompañamiento, oportunidades de aplicar estrategias, observar resultados y recibir retroalimentación. La inclusión exige aprendizaje profesional continuo.

Los contenidos formativos deben responder a necesidades reales del centro. Entre los temas prioritarios se encuentran comprensión del autismo desde una perspectiva no estigmatizante, DUA, apoyos visuales, comunicación aumentativa, prevención de sobrecarga sensorial, evaluación inclusiva, análisis funcional de barreras, convivencia y trabajo con familias. No todos los docentes necesitan convertirse en especialistas clínicos; sí necesitan competencias para enseñar en aulas diversas.

La formación debe incluir ejemplos del propio contexto. Analizar una rutina de entrada, una prueba, un recreo o una actividad grupal permite conectar teoría con práctica. Los docentes pueden rediseñar materiales y luego probarlos. Esta metodología evita que la inclusión se perciba como un conjunto de recomendaciones ideales imposibles de aplicar.

El acompañamiento puede adoptar formas de mentoría, observación entre pares, comunidades profesionales o asesoría breve de especialistas. Lo importante es que la retroalimentación no funcione como inspección punitiva. Un docente debe poder reconocer que una estrategia no funcionó sin temor a ser juzgado. La mejora requiere experimentar y revisar.

Los directivos pueden evaluar la formación mediante cambios observables: mayor uso de criterios claros, reducción de retiros innecesarios, mejor comunicación con familias o aumento de estrategias universales. Medir únicamente asistencia a cursos no demuestra impacto. El desarrollo profesional inclusivo se evidencia cuando transforma decisiones cotidianas.

4.26. Protocolos institucionales de atención a la diversidad

Un protocolo es una secuencia acordada de acciones para situaciones que requieren consistencia.

En inclusión, los protocolos no deben convertir al estudiante en un caso burocrático ni reemplazar el juicio profesional. Su función es evitar improvisación, asegurar derechos y clarificar responsabilidades.

Un protocolo para incorporación de un estudiante autista puede incluir recepción de información relevante, reunión inicial con familia y estudiante, identificación de apoyos esenciales, comunicación funcional a docentes, revisión del entorno y fecha de seguimiento. El proceso debe comenzar con fortalezas y necesidades actuales, no con una lista automática de restricciones.

También conviene contar con procedimientos para crisis o sobrecarga. El equipo debe saber cómo reconocer señales tempranas, reducir demandas, ofrecer un espacio seguro, contactar a la persona adecuada y documentar el episodio sin lenguaje culpabilizante. Después de una crisis, se revisan antecedentes y barreras para prevenir repetición. El objetivo no es sancionar una respuesta de desregulación, sino proteger seguridad y aprendizaje.

Los protocolos de evaluación deberían especificar cómo se acuerdan y registran ajustes, quién los comunica y cómo se revisan. De igual manera, la prevención del acoso necesita rutas claras para recibir reportes, investigar, proteger y dar seguimiento. Un protocolo solo es útil si el personal lo conoce y puede aplicarlo.

La revisión periódica es necesaria. Si un protocolo genera demasiados formularios y retrasa el apoyo, debe simplificarse. Si existen incidentes repetidos que no activa, debe corregirse. Los procedimientos institucionales son herramientas vivas. Su calidad se mide por la capacidad de producir respuestas oportunas, coherentes y respetuosas.

4.27. Estudio de casos

Los estudios de caso permiten integrar los principios desarrollados en el libro sin convertirlos en recetas. Cada caso representa una situación escolar posible y se analiza desde barreras, fortalezas, hipótesis, apoyos y seguimiento. Los nombres y circunstancias son ficticios. El objetivo no es decidir qué «técnica corresponde» a una persona autista, sino mostrar un proceso de razonamiento pedagógico transferible a distintos contextos.

4.27.1. Caso 1: dificultades de comunicación

Daniel tiene nueve años y cursa cuarto de Educación General Básica. Utiliza lenguaje oral para pedir objetos, responder preguntas concretas y hablar extensamente sobre temas de interés. Sus docentes consideran inicialmente que «se comunica muy bien» porque posee vocabulario amplio. Sin embargo, durante actividades de grupo se queda en silencio, no pregunta cuando no entiende y en ocasiones abandona la tarea. En evaluaciones escritas responde con precisión a preguntas literales, pero deja en blanco consignas abiertas. Cuando el adulto reformula la pregunta en pasos, suele responder correctamente.

El primer análisis muestra que el problema no puede describirse simplemente como falta de comunicación. Daniel dispone de lenguaje oral, pero las demandas escolares exigen habilidades pragmáticas y de comprensión que varían según el contexto. Una pregunta como «¿qué piensas sobre el personaje?» puede resultar más ambigua que «elige una decisión del personaje y explica una consecuencia». De la misma manera, en un grupo, frases indirectas como «alguien debería escribir esto» pueden no indicar con claridad qué se espera de él.

El equipo decide actuar en tres niveles. Primero, el docente hace más explícitas las consignas y ofrece ejemplos breves. Segundo, en trabajo cooperativo se asignan roles concretos y se entrega una tarjeta con frases útiles: «¿qué parte hago?», «no entendí», «¿puedes repetir?» y «propongo

que...». Tercero, se enseña de manera directa que pedir aclaración es una estrategia académica y no una señal de fracaso. Daniel elige una señal discreta que puede utilizar cuando necesita más tiempo para formular una pregunta.

En evaluación, se revisan las preguntas abiertas. No se eliminan; se reduce ambigüedad y se permite que Daniel organice la respuesta con un esquema antes de escribir. La rúbrica valora contenido y evidencia, no espontaneidad. Al finalizar el periodo, Daniel utiliza las frases de ayuda con menor indicación y completa más tareas grupales. El equipo decide mantener la tarjeta disponible aunque ya no sea necesaria en todas las clases. El apoyo no se retira para demostrar independencia; se convierte en una herramienta que Daniel puede elegir.

Este caso muestra que la comunicación funcional debe analizarse por situaciones. Tener habla fluida no elimina necesidades relacionadas con lenguaje pragmático, comprensión de ambigüedad o iniciación. La intervención fue inclusiva porque modificó las consignas para todo el grupo, enseñó una habilidad específica y proporcionó un apoyo que aumentó control del propio estudiante.

4.27.2. Caso 2: sensibilidad sensorial

Valentina tiene doce años y cursa octavo año. Mantiene buen rendimiento académico, especialmente en Ciencias, pero en las dos clases posteriores al recreo presenta irritabilidad, se cubre los oídos, responde de manera breve y a veces solicita ir a enfermería. Algunos docentes interpretan este patrón como evitación de asignaturas menos preferidas. La familia comenta que al llegar a casa necesita permanecer en silencio durante un tiempo prolongado y que ciertos sonidos intensos le resultan dolorosos.

El equipo observa la rutina. Durante el recreo, el patio tiene música amplificadas varios días, estudiantes gritando y un timbre muy fuerte. El retorno al aula ocurre por un pasillo estrecho y

concurrido. Valentina llega a la siguiente clase sin tiempo de recuperación. La dificultad, por tanto, no se explica únicamente por la asignatura; existe una acumulación de carga sensorial.

Se prueban varios ajustes con participación de Valentina. Ella prefiere utilizar protectores auditivos en el patio y entrar al aula dos minutos antes de que finalice el recreo, cuando el pasillo está menos congestionado. También solicita poder sentarse en una zona lateral y disponer de una breve rutina de transición: beber agua, revisar la agenda y comenzar con una tarea de baja demanda durante cinco minutos. El equipo aclara que estos ajustes no eximen del contenido y que puede dejarlos de usar cuando no los necesite.

La escuela también revisa el volumen de la música y la ubicación de parlantes durante recreos.

Aunque el cambio surge por la necesidad de una estudiante, beneficia a otros. Este paso evita que toda la responsabilidad recaiga en Valentina. Una intervención exclusivamente individual -pedirle «tolerar el ruido»- habría ignorado una barrera ambiental modificable.

En evaluación, se mantiene la posibilidad de realizar pruebas en un lugar con menor ruido cuando la situación lo requiere. Los docentes comprenden que el ajuste no facilita respuestas; reduce interferencia sensorial. El caso ilustra cómo una escuela inclusiva combina autorregulación del estudiante con rediseño del entorno.

4.27.3. Caso 3: dificultad frente a los cambios

Mateo tiene siete años y cursa segundo año. Sigue con facilidad la rutina diaria cuando las actividades ocurren en el orden habitual. Sin embargo, cambios imprevistos pueden provocar llanto, preguntas repetitivas o negativa a moverse. Durante una semana de actos institucionales, estas situaciones aumentan. El equipo recibe comentarios de que «debe acostumbrarse a que la vida cambia», y algunos adultos empiezan a ocultarle modificaciones para evitar que se preocupe con anticipación.

El análisis reconoce una meta legítima: desarrollar flexibilidad. Pero la flexibilidad no se enseña creando sorpresas continuas sin apoyo. Si el cambio genera una respuesta intensa, ocultarlo puede aumentar incertidumbre. La intervención debe proporcionar previsibilidad suficiente para que Mateo pueda practicar cambios tolerables y aprender estrategias.

Se utiliza una agenda visual donde las modificaciones se marcan con un símbolo específico. Cuando el cambio es conocido, se comunica con anticipación mediante una frase estable: «hoy será diferente; primero ocurre X y después volvemos a Y». Mateo dispone de una tarjeta de «plan nuevo» que puede llevar consigo. El docente evita explicaciones excesivas porque, en momentos de ansiedad, demasiada información aumenta carga.

La familia comparte que Mateo utiliza un calendario semanal en casa y acuerdan términos similares para cambios importantes. No se exige que las rutinas del hogar se modifiquen artificialmente. El objetivo es coherencia en el lenguaje y oportunidad de generalizar.

En tres semanas disminuye el tiempo necesario para transiciones anticipadas, aunque los cambios inesperados aún generan dificultad. El equipo decide que el progreso no debe medirse por «aceptar cualquier cambio sin reacción», sino por recuperar regulación con apoyos, comprender el nuevo plan y continuar. Esta expectativa es más funcional y respetuosa.

El caso evidencia que la adaptación no consiste en eliminar todos los cambios ni en exponer sin apoyo. La escuela enseña flexibilidad mediante información, gradualidad y herramientas de autorregulación. Con el tiempo, algunos apoyos pueden simplificarse, pero la posibilidad de consultar el plan permanece como recurso legítimo.

4.27.4. Caso 4: interacción y participación social

Lucía tiene quince años y cursa primero de Bachillerato. Durante clases expositivas toma apuntes y obtiene buenas calificaciones. En trabajos grupales, sin embargo, suele quedarse al margen. Sus compañeros dicen que «ella prefiere estar sola» y los docentes aceptan que realice la actividad individualmente para evitar conflicto. Lucía expresa que sí le gustaría participar, pero que cuando los grupos se forman rápidamente no sabe dónde ubicarse y teme que rechacen sus ideas.

El problema no es una ausencia de interés social, sino una dinámica que depende de negociación rápida y normas implícitas. Permitir trabajo individual en cada ocasión reduce ansiedad inmediata, pero también limita acceso a aprendizajes colaborativos y puede reforzar aislamiento. La intervención debe actuar sobre la estructura del grupo.

El docente empieza a formar equipos de manera planificada y asigna roles rotativos: coordinación, registro, búsqueda de evidencia y presentación. Lucía elige inicialmente el rol de registro porque le resulta predecible. Se proporciona a todos una guía con frases para proponer, disentir y pedir turno. El objetivo es mejorar la colaboración del grupo completo, no señalar a Lucía.

El docente observa también la dinámica del recreo y descubre que Lucía conversa con dos estudiantes sobre ilustración digital. Se facilita la creación de un pequeño club voluntario de proyectos visuales abierto a cualquier estudiante. Esta acción genera oportunidades sociales basadas en intereses compartidos y no en entrenamiento artificial de conversación.

La evaluación del progreso incluye percepción de pertenencia expresada por Lucía, número de actividades en las que participa con rol y calidad del producto grupal. No se contabilizan contactos visuales ni cantidad de palabras. La meta es participación significativa.

Este caso muestra que el aislamiento puede ser resultado del diseño social del aula. Enseñar habilidades al estudiante es útil, pero insuficiente si los grupos se forman de manera caótica o si los compañeros no conocen formas inclusivas de colaborar. La intervención eficaz modifica simultáneamente habilidades y oportunidades.

4.27.5. Caso 5: comportamiento y autorregulación

Joaquín tiene diez años y cursa quinto año. Durante tareas de escritura extensa, rompe hojas, empuja materiales y en ocasiones sale del aula sin permiso. El comportamiento ha generado sanciones y llamadas frecuentes a la familia. Los docentes señalan que conoce las reglas y consideran que las incumple deliberadamente. La familia informa que escribir a mano le exige mucho esfuerzo y que suele evitar actividades similares en casa.

Antes de aumentar consecuencias, el equipo realiza observaciones. Los episodios aparecen principalmente cuando la consigna exige copiar y producir textos largos. En Matemática o actividades orales son poco frecuentes. Joaquín comienza a mostrar señales previas: mueve rápidamente las manos, borra repetidamente y dice «no me va a salir». Cuando el adulto insiste en terminar toda la hoja antes de descansar, la conducta escala.

Se plantea una hipótesis educativa: la tarea combina alta demanda grafomotora, miedo al error y dificultad para anticipar duración. El equipo decide fraccionar la producción, permitir teclado para partes extensas, mostrar el número de segmentos y enseñar una forma funcional de pedir pausa. También se trabaja la escritura manuscrita en periodos más breves porque sigue siendo una

habilidad curricular relevante, pero no se utiliza como único medio para demostrar conocimiento en todas las áreas.

En cuatro semanas disminuyen las salidas y aumenta la cantidad de producción escrita. La escuela revisa las sanciones anteriores y reconoce que trataban la conducta sin modificar la barrera. Esto no significa que empujar objetos sea aceptable; se enseña una alternativa segura y se mantienen límites de seguridad. La diferencia es que la respuesta busca prevenir y enseñar, no únicamente castigar.

La familia informa que Joaquín comienza a utilizar la frase «necesito dividirlo» en tareas domésticas. El equipo valora esta generalización como indicador de autorregulación. El caso ilustra que una conducta desafiante puede comunicar desajuste entre demanda y recursos. Analizar su función permite mantener expectativas y, al mismo tiempo, ofrecer vías más seguras y eficaces de participación.

4.28. Propuestas de intervención para cada caso

Los cinco casos comparten un procedimiento que puede utilizarse como guía de intervención. El primer paso es definir la dificultad en términos observables. «No se comunica», «es inflexible», «no socializa» o «se porta mal» son etiquetas demasiado amplias. Se necesita describir qué ocurre, cuándo, con qué frecuencia y bajo qué condiciones. Esta precisión reduce interpretaciones basadas en personalidad.

El segundo paso es identificar el objetivo educativo. En el caso de Daniel, la meta era solicitar aclaración y acceder a consignas; en Valentina, participar después del recreo sin sobrecarga; en Mateo, gestionar cambios; en Lucía, acceder a trabajo cooperativo; en Joaquín, completar tareas escritas utilizando estrategias seguras de regulación. Un objetivo específico permite juzgar si la intervención funciona.

El tercer paso es analizar barreras y fortalezas. Cada caso mostró capacidades útiles: lenguaje y conocimiento en Daniel, autoconocimiento sensorial en Valentina, seguimiento de rutinas en Mateo, intereses y rendimiento académico en Lucía, buen desempeño oral en Joaquín. Diseñar desde fortalezas evita que la intervención sea una lista de déficits.

El cuarto paso es actuar tanto sobre el entorno como sobre la habilidad. Daniel recibió frases de ayuda y consignas más claras; Valentina aprendió a elegir protección auditiva mientras la escuela revisó el ruido; Mateo practicó flexibilidad con anticipación; Lucía recibió herramientas de interacción y grupos estructurados; Joaquín aprendió a pedir pausa mientras se ajustó la carga grafomotora. Esta doble intervención caracteriza un enfoque inclusivo.

El sexto paso es revisar con quienes participan. La familia, el estudiante, el docente y los profesionales aportan perspectivas diferentes. La revisión decide si el apoyo se mantiene, se simplifica, se generaliza o se reemplaza. La intervención educativa es un ciclo, no una decisión definitiva.

Finalmente, cada caso debe documentarse de forma proporcional. Un resumen funcional de una página puede contener meta, barrera, estrategias, señales relevantes y fecha de revisión. Esta información facilita continuidad sin convertir al estudiante en un expediente permanente de problemas. Las mejores intervenciones generan conocimiento institucional que puede utilizarse con respeto en futuras transiciones.

4.29. Buenas prácticas para docentes

Las buenas prácticas docentes pueden sintetizarse en decisiones recurrentes. La primera es observar antes de atribuir. Cuando un estudiante no responde como se esperaba, conviene revisar comprensión, carga sensorial, claridad de la instrucción, dificultad, tiempo y comunicación antes de concluir que existe desinterés o desafío. Esta pausa analítica evita muchos conflictos.

La segunda es hacer explícito lo importante. Mostrar el objetivo, dividir tareas, indicar duración aproximada, proporcionar ejemplos y explicar criterios reduce dependencia de inferencias. Estas acciones benefician a todo el grupo y constituyen la base de una enseñanza predecible sin convertir el aula en un entorno rígido.

La tercera es ofrecer opciones con límites claros. Elegir entre escribir o grabar una explicación, comenzar por dos ejercicios posibles o utilizar un lugar alternativo para una parte de la tarea puede aumentar control. Las opciones deben mantener el objetivo y no convertirse en una forma de evitar todo desafío.

La cuarta es enseñar estrategias de autorregulación como contenido educativo. Pedir pausa, solicitar aclaración, utilizar una checklist o identificar nivel de sobrecarga son habilidades que pueden modelarse y practicarse. Esperar que el estudiante las desarrolle espontáneamente puede resultar injusto.

La sexta es mantener expectativas. La inclusión no consiste en hacer el trabajo por el estudiante ni en reducir automáticamente el currículo. Consiste en asegurar acceso y enseñar progresivamente independencia. Cuando existe una barrera, se ajusta el medio y se conserva la meta siempre que sea posible.

La séptima es colaborar. Un docente no necesita resolver solo todas las situaciones. Compartir datos con el equipo, escuchar a la familia y consultar al estudiante aumenta precisión. Pero la

colaboración tampoco significa derivar la responsabilidad. El docente sigue siendo una figura central del aprendizaje.

Finalmente, una buena práctica es revisar el propio efecto. Si un apoyo no mejora participación, debe modificarse. Si una regla produce exclusión innecesaria, puede repensarse. La práctica inclusiva es reflexiva: utiliza evidencia, reconoce errores y aprende con el estudiante.

4.30. Buenas prácticas para directivos

Los directivos deben convertir la inclusión en una propiedad del sistema. Una primera buena práctica es asignar responsabilidades claras. Todos deben saber quién coordina información, quién convoca reuniones, cómo se acuerdan ajustes y qué ruta se activa ante acoso o crisis. La claridad reduce demoras y mensajes contradictorios.

La segunda es proteger tiempo de coordinación. Diez o quince minutos planificados con una agenda pueden ser más efectivos que comunicaciones fragmentadas durante semanas. Los directivos pueden incorporar espacios breves en horarios institucionales para revisar estudiantes que requieren apoyos interdisciplinarios.

La tercera es acompañar sin culpabilizar. Cuando un docente informa una dificultad, la respuesta debe buscar información y recursos. Una cultura donde reconocer problemas se interpreta como incompetencia favorece que las dificultades se oculten hasta que se vuelven crisis. El liderazgo debe hacer seguro pedir ayuda.

La cuarta es analizar datos de exclusión. Ausencias, sanciones, retiros del aula, abandono de actividades, conflictos con pares y rendimiento pueden revelar barreras. Los datos deben desagregarse y revisarse cualitativamente. Una reducción de incidentes puede parecer éxito aunque se deba a que el estudiante dejó de asistir; por ello, los indicadores necesitan interpretación.

La sexta es fortalecer formación y recursos. Esto incluye acceso a materiales visuales, tecnología, asesoría y capacitación, pero también decisiones sencillas sobre espacios y horarios. No toda inclusión depende de presupuesto adicional; muchas barreras surgen de organización.

La séptima es asegurar continuidad. Las transiciones deben planificarse antes del inicio del siguiente curso. Una reunión breve entre docentes saliente y entrante, con participación de familia y estudiante cuando sea pertinente, puede prevenir semanas de incertidumbre. Se comparten apoyos que funcionan y metas actuales, no juicios personales.

Finalmente, el directivo debe comunicar que la inclusión forma parte de la calidad educativa. No es un programa paralelo ni una concesión. Cuando se integra a evaluación institucional, convivencia, desarrollo profesional y planificación, la escuela deja de depender de actos individuales de buena voluntad.

4.31. Hacia una escuela verdaderamente inclusiva

Una escuela verdaderamente inclusiva no puede definirse por la presencia de estudiantes con discapacidad dentro de aulas ordinarias. La presencia es el punto de partida. La inclusión se manifiesta cuando esos estudiantes acceden al currículo, participan en decisiones, establecen relaciones, reciben apoyos sin estigma, se sienten seguros y progresan con expectativas significativas. UNESCO (2020) resume esta perspectiva al insistir en que la diversidad del alumnado debe ser entendida como una realidad de los sistemas educativos y que las barreras requieren respuestas sistémicas.

El cambio ocurre en distintos niveles. En el aula, se diseñan actividades y evaluaciones accesibles. En los pasillos y patios, se protege convivencia. En las reuniones, se escucha a familias y estudiantes. En la gestión, se asignan recursos y tiempos. En la cultura, se cuestionan prejuicios.

Ningún nivel puede sustituir a los demás. Una excelente estrategia didáctica no compensa una cultura de acoso; un protocolo perfecto no compensa una enseñanza inaccesible.

La escuela inclusiva tampoco busca eliminar todas las diferencias de desempeño. Los estudiantes seguirán teniendo fortalezas, dificultades, intereses y ritmos distintos. La equidad consiste en asegurar oportunidades y apoyos para que esas diferencias no se conviertan automáticamente en exclusión. Esto implica aceptar que algunos estudiantes utilizarán herramientas, tiempos o medios distintos.

Un indicador central es la capacidad institucional de aprender. Cuando aparece una dificultad, la escuela pregunta qué puede cambiar en sus prácticas. Esto no niega que el estudiante necesite desarrollar habilidades; evita asumir que toda adaptación debe venir de su lado. La relación entre persona y ambiente se convierte en objeto de intervención.

Finalmente, la inclusión se relaciona con dignidad. El estudiante no es un proyecto para normalizar, sino una persona con derecho a aprender y pertenecer. Esta idea cambia el sentido de la evaluación, la disciplina, la colaboración y la gestión. La pregunta deja de ser «¿puede adaptarse a nuestra escuela?» y pasa a ser «¿cómo debe organizarse nuestra escuela para enseñar bien a la diversidad que ya existe?».

4.32. Reflexiones finales del capítulo

Este capítulo ha mostrado que la inclusión necesita continuidad más allá de la estrategia didáctica. Evaluar de forma accesible, comunicar resultados, trabajar con familias, prevenir acoso, coordinar profesionales y liderar institucionalmente son partes de un mismo sistema. Cuando una de ellas falla, el estudiante puede encontrar barreras incluso si otros componentes funcionan correctamente. La evaluación inclusiva exige identificar con precisión qué aprendizaje se pretende medir y permitir que las condiciones accesorias no distorsionen la evidencia. Las rúbricas, listas de cotejo,

portafolios, observaciones y ajustes razonables son útiles cuando aumentan validez y autonomía.

No deben transformarse en mecanismos para reducir expectativas ni en procedimientos burocráticos sin efecto pedagógico.

La colaboración con familias aporta continuidad entre contextos y conocimiento difícil de obtener de otra manera. La investigación sobre asociaciones familia-escuela en autismo muestra la relevancia de la calidad de estas relaciones (Santiago et al., 2022; Azad et al., 2018). Una alianza efectiva se construye mediante escucha, evidencia, acuerdos concretos y respeto a las posibilidades reales de cada familia.

La convivencia constituye un componente de derecho y aprendizaje. Los datos sobre victimización recuerdan que la simple presencia en escuelas ordinarias no garantiza inclusión (Park et al., 2020).

Prevenir acoso requiere normas, supervisión, canales de ayuda, sensibilización y una respuesta rápida ante señales de aislamiento o abuso. La responsabilidad no puede depositarse únicamente en que el estudiante desarrolle mejores habilidades sociales.

El liderazgo directivo sostiene estas prácticas en el tiempo. Formación, coordinación, protocolos y revisión de datos convierten la inclusión en responsabilidad institucional. El Ministerio de Educación del Ecuador (2024) sitúa la atención a estudiantes dentro del espectro autista dentro de la organización del Sistema Nacional de Educación, mientras que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece el marco de derecho a la educación inclusiva y a los ajustes razonables (Naciones Unidas, 2006). Estas referencias obligan a pasar del discurso a procedimientos concretos.

Los cuatro capítulos del libro forman así una secuencia integrada. El primero permitió comprender autismo, diversidad y fundamentos de inclusión. El segundo trasladó esos principios a planificación y organización del aula. El tercero desarrolló estrategias didácticas concretas. El

cuarto ha abordado evaluación, convivencia, familias y gestión institucional. La propuesta completa puede resumirse en una idea: la inclusión no depende de una técnica aislada, sino de decisiones coherentes sostenidas a lo largo de toda la experiencia educativa.

Una escuela inclusiva no es aquella en la que nunca aparecen dificultades. Es aquella capaz de identificarlas sin culpabilizar, analizar barreras, escuchar a quienes participan, probar apoyos y revisar resultados. Esta capacidad de aprendizaje institucional es quizá la estrategia más importante. Cuando la comunidad educativa entiende que la variabilidad no es una excepción, empieza a diseñar para ella desde el principio.

CONCLUSIONES

El desarrollo de esta obra permite concluir, en primer lugar, que la inclusión educativa de estudiantes autistas no puede reducirse a su matrícula, asistencia o permanencia física dentro de un aula ordinaria. La inclusión adquiere sentido cuando se traduce en acceso real al currículo, participación significativa, posibilidades de comunicación, vínculos de pertenencia y progreso académico y personal. Desde esta perspectiva, la presencia constituye apenas el punto de partida. El derecho a la educación inclusiva, reconocido internacionalmente, exige que las instituciones revisen las barreras que surgen de sus propias prácticas y adopten ajustes razonables cuando sean necesarios (Naciones Unidas, 2006). Por ello, una escuela puede considerarse inclusiva no por el número de estudiantes con discapacidad que recibe, sino por la calidad de las oportunidades que les ofrece para aprender y formar parte de la comunidad educativa.

Una segunda conclusión es que el autismo no determina una trayectoria educativa única. La heterogeneidad del espectro obliga a abandonar las respuestas estandarizadas y a comprender a cada estudiante como una persona con un perfil particular de fortalezas, necesidades, intereses, formas de comunicación, características sensoriales y modos de procesar la información. Dos estudiantes con el mismo diagnóstico pueden requerir apoyos muy diferentes y responder de manera distinta ante una misma estrategia. En consecuencia, las decisiones pedagógicas no deben derivarse automáticamente de la etiqueta diagnóstica. El diagnóstico puede aportar información relevante, pero la planificación educativa necesita complementarse con observación, diálogo con la familia, participación del propio estudiante y análisis de su desempeño en contextos concretos. La tercera conclusión se relaciona con la necesidad de comprender las dificultades desde una perspectiva interactiva. Muchas barreras aparecen cuando las características del estudiante se

encuentran con entornos rígidos, instrucciones ambiguas, demandas sensoriales intensas, evaluaciones poco accesibles o normas sociales implícitas. Cambiar el entorno no elimina las diferencias individuales, pero puede modificar de manera sustancial la posibilidad de participación. Esta idea desplaza la pregunta desde «¿qué le pasa al estudiante?» hacia «¿qué condiciones están dificultando su aprendizaje y qué puede modificarse?». Tal cambio de enfoque evita atribuciones simplistas sobre falta de interés, desobediencia o incapacidad y favorece una práctica pedagógica más analítica y justa.

El cuarto hallazgo general es que la planificación inclusiva debe comenzar antes de que aparezca el fracaso. El Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece un marco útil para anticipar variabilidad y diseñar opciones de implicación, representación y acción y expresión desde el inicio (CAST, 2024). No obstante, el DUA no sustituye los apoyos individualizados ni los ajustes razonables. Su mayor valor consiste en reducir barreras comunes y ampliar las vías de acceso para todo el grupo, mientras que los apoyos específicos responden a necesidades que persisten. La combinación de diseño universal e individualización resulta, por tanto, más sólida que cualquiera de las dos estrategias utilizada de manera aislada.

La quinta conclusión es que la estructura y la previsibilidad constituyen apoyos pedagógicos de gran relevancia, siempre que no se transformen en rigidez. Agendas visuales, secuencias de pasos, criterios explícitos, anticipación de cambios, delimitación del tiempo y organización clara de materiales pueden disminuir incertidumbre y liberar recursos cognitivos para el aprendizaje. Al mismo tiempo, la escuela debe enseñar progresivamente a afrontar variaciones y transiciones. La meta no es construir un entorno donde nada cambie, sino ofrecer una base comprensible desde la cual el estudiante pueda desarrollar flexibilidad con apoyos graduales. La previsibilidad funciona mejor cuando se combina con oportunidades planificadas de elección, adaptación y autonomía.

Una sexta conclusión es que las estrategias didácticas basadas en evidencia son más efectivas cuando se utilizan como herramientas flexibles y no como recetas. Los apoyos visuales, el modelado, las historias sociales, la intervención mediada por pares, la enseñanza explícita, los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, la estructuración de tareas y otras prácticas descritas en la literatura pueden resultar útiles para determinados objetivos y estudiantes (Hume et al., 2021). Sin embargo, la calidad de la intervención depende de que el docente defina con claridad qué pretende enseñar, seleccione una estrategia congruente con esa meta, observe su efecto y la ajuste si no produce resultados. La fidelidad a una técnica nunca debe sustituir el juicio pedagógico ni la consideración de la dignidad y preferencias del estudiante.

La séptima conclusión señala que la comunicación debe considerarse una dimensión transversal de la inclusión. La capacidad de expresar necesidades, pedir ayuda, rechazar, comentar, participar en decisiones y demostrar aprendizaje influye en prácticamente todas las experiencias escolares. Cuando un estudiante utiliza comunicación aumentativa o alternativa, el sistema debe estar disponible durante toda la jornada y no únicamente en sesiones especializadas. Del mismo modo, los docentes necesitan revisar su propio lenguaje: instrucciones breves, concretas, acompañadas de apoyos visuales cuando sea pertinente, pueden mejorar comprensión y reducir conflictos. Favorecer comunicación funcional equivale a aumentar participación y autonomía.

La octava conclusión es que la conducta debe interpretarse en contexto. Comportamientos que interfieren con una actividad pueden relacionarse con dificultad comunicativa, sobrecarga sensorial, incertidumbre, demanda excesiva, necesidad de regulación, experiencias previas de fracaso o ausencia de una estrategia alternativa. Una respuesta centrada únicamente en castigo puede suprimir temporalmente la manifestación sin resolver la causa. Por ello, la observación funcional, la enseñanza de habilidades alternativas, la modificación de antecedentes y el refuerzo

de conductas útiles resultan más consistentes con una perspectiva educativa. Esto implica reconocer que autorregulación y autocuidado también pueden enseñarse, practicarse y evaluarse como aprendizajes relevantes.

La novena conclusión se refiere a la dimensión social. La inclusión no puede considerarse completa cuando el estudiante aprende contenidos académicos pero permanece aislado, es objeto de burlas o participa únicamente con adultos. La convivencia necesita ser enseñada y protegida de manera explícita. Las estrategias mediadas por pares, el trabajo cooperativo con roles claros, la sensibilización del grupo, la supervisión de espacios menos estructurados y la respuesta institucional frente al acoso son componentes de una misma responsabilidad. En este sentido, la pertenencia no es un resultado espontáneo de compartir aula; depende de oportunidades de interacción seguras, significativas y respetuosas.

La décima conclusión es que la evaluación inclusiva debe preservar la validez del aprendizaje que se pretende medir. Una prueba puede producir una calificación técnicamente correcta y, al mismo tiempo, ofrecer una representación pobre de lo que el estudiante sabe si incorpora barreras no relacionadas con el objetivo. Diversificar instrumentos, anticipar criterios, utilizar rúbricas comprensibles, ofrecer medios alternativos de respuesta cuando sean pertinentes y ajustar el ambiente permite obtener evidencia más precisa. Evaluar de manera inclusiva no significa disminuir automáticamente las expectativas, sino distinguir entre el objetivo académico y los medios utilizados para demostrarlo. Esta distinción protege tanto la equidad como el rigor.

La undécima conclusión sostiene que el seguimiento debe centrarse en el progreso, la independencia y la calidad de la participación, no solamente en el resultado final. Los datos de observación, listas de cotejo, portafolios, productos sucesivos y registros breves permiten identificar cambios que una calificación aislada no muestra. También ayudan a evaluar si un apoyo

continúa siendo necesario, debe modificarse o puede retirarse gradualmente. La inclusión pierde efectividad cuando los apoyos generan dependencia permanente. Por ello, una buena práctica consiste en proporcionar la ayuda necesaria para acceder y aprender, al mismo tiempo que se planifica de forma intencional cómo transferir control al estudiante.

La duodécima conclusión es que la familia constituye un socio educativo fundamental, pero no debe convertirse en la responsable de resolver las barreras escolares. Su conocimiento sobre comunicación, intereses, señales de sobrecarga, experiencias previas y estrategias que funcionan en otros contextos aporta información difícil de obtener únicamente desde el aula. La relación familia-escuela es más productiva cuando se construye mediante comunicación específica, respeto, acuerdos verificables y objetivos compartidos. Las reuniones centradas exclusivamente en problemas tienden a deteriorar la confianza; en cambio, compartir también avances y decisiones exitosas fortalece la alianza y facilita continuidad entre contextos.

La decimotercera conclusión es que la inclusión sostenible depende del liderazgo institucional. Las buenas prácticas no pueden descansar exclusivamente en la voluntad de un docente particular. Los directivos necesitan establecer procedimientos, asignar responsabilidades, proteger tiempos de coordinación, facilitar formación, promover disponibilidad de recursos y revisar datos relacionados con asistencia, sanciones, participación y aprendizaje. En el contexto ecuatoriano, las orientaciones nacionales sobre atención educativa a estudiantes dentro del espectro autista refuerzan la necesidad de organizar respuestas institucionales y no únicamente individuales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024). Una escuela inclusiva requiere continuidad cuando el estudiante cambia de docente, curso o nivel.

La decimocuarta conclusión es que las altas expectativas y el respeto a la neurodiversidad no son ideas opuestas. Reconocer las diferencias neurológicas no implica abandonar la enseñanza de

nuevas habilidades, y promover aprendizaje no exige normalizar toda forma de conducta. La meta educativa debe orientarse hacia la autonomía, la comunicación, el acceso al conocimiento, la participación social, la capacidad de tomar decisiones y el bienestar. Las prácticas deben preguntarse no solo si logran una conducta observable, sino también si aumentan independencia, dignidad y posibilidades de participación. Esta mirada evita que la eficacia se mida exclusivamente por la apariencia de normalidad.

Finalmente, los cuatro capítulos permiten sostener que la inclusión educativa es un proceso de mejora continua que integra comprensión, planificación, enseñanza, evaluación y gestión. Ninguna estrategia aislada puede compensar un sistema incoherente. Un apoyo visual pierde efectividad si el estudiante es excluido de las actividades; una buena planificación se debilita si la evaluación penaliza el medio de respuesta; una formación docente puntual tiene poco impacto si la institución no facilita coordinación. La transformación inclusiva ocurre cuando las decisiones se alinean entre sí y se revisan a partir de evidencia, experiencia y voz de los estudiantes. Tal como plantea UNESCO (2020), responder a la diversidad exige transformar los sistemas para que todos puedan participar y aprender. En esa transformación, el autismo no debe entenderse como un problema que la escuela recibe, sino como una expresión de la diversidad humana que obliga a enseñar mejor y de manera más flexible.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones anteriores, se proponen las siguientes recomendaciones para orientar la práctica educativa y la gestión institucional. Estas recomendaciones no deben aplicarse como un protocolo rígido ni como un listado uniforme para todas las personas autistas. Su función es ofrecer criterios de decisión que puedan adaptarse al nivel educativo, al contexto, a los recursos disponibles y, sobre todo, al perfil individual de cada estudiante. La prioridad debe ser siempre ampliar acceso, participación, aprendizaje, autonomía y pertenencia.

Recomendaciones para docentes

Planificar a partir de objetivos de aprendizaje claros y diferenciar esos objetivos de los medios utilizados para alcanzarlos. Antes de diseñar una actividad, conviene identificar qué conocimiento o habilidad se pretende desarrollar y qué elementos del formato podrían convertirse en barreras. Esta distinción permite ofrecer apoyos o alternativas sin reducir innecesariamente la meta académica. Una clase inclusiva se diseña preguntando qué debe aprender el grupo, qué variabilidad es previsible y qué opciones pueden incorporarse desde el inicio.

Conocer al estudiante más allá del diagnóstico. El docente debería registrar fortalezas, intereses, formas eficaces de comunicación, desencadenantes de sobrecarga, apoyos útiles, preferencias de trabajo y señales de cansancio o ansiedad. La observación debe realizarse en distintos momentos y actividades porque el desempeño puede variar según el contexto. Esta información resulta más útil cuando se transforma en decisiones concretas de planificación y no se limita a una descripción del perfil.

Hacer explícita la información que habitualmente permanece implícita. Explicar la secuencia de la clase, mostrar ejemplos, indicar duración aproximada, presentar criterios de éxito y dividir tareas complejas en pasos favorece comprensión y autonomía. Las consignas ambiguas deben

reemplazarse por instrucciones observables. Cuando sea pertinente, las explicaciones verbales pueden acompañarse de apoyos escritos, pictográficos o gráficos que permanezcan disponibles durante la actividad.

Utilizar apoyos visuales y sistemas de anticipación de manera funcional. Una agenda visual, una lista de pasos o una tarjeta de transición debe ayudar al estudiante a comprender y actuar por sí mismo; no debería convertirse en un adorno permanente ni en una herramienta controlada exclusivamente por el adulto. El docente debe enseñar cómo utilizar el apoyo, comprobar si realmente reduce dependencia y retirarlo o simplificarlo progresivamente cuando deja de ser necesario.

Incorporar opciones de participación y expresión compatibles con el objetivo. Algunos estudiantes podrán demostrar aprendizaje mediante respuesta oral; otros, mediante escritura, esquema, organizador gráfico, selección de opciones, presentación grabada o uso de tecnología. Las alternativas no tienen que ser infinitas. Dos o tres opciones bien delimitadas suelen ser suficientes para aumentar autonomía sin generar una carga excesiva de elección.

Proteger la comunicación funcional. Si el estudiante utiliza un sistema aumentativo o alternativo, debe poder acceder a él en todas las actividades. El equipo docente también debería enseñar formas apropiadas de pedir ayuda, solicitar una pausa, expresar desacuerdo, pedir aclaración o indicar sobrecarga. Estas habilidades reducen la necesidad de que la conducta sea el único medio para comunicar malestar o necesidad.

Interpretar las conductas en relación con sus antecedentes y consecuencias. Ante un comportamiento que interfiere con la clase, es recomendable revisar primero comprensión, exigencia de la tarea, nivel de ruido, cambios inesperados, interacción social y posibilidades de comunicación. La intervención debe enseñar una alternativa funcional y modificar las condiciones

que mantienen la dificultad. Las medidas punitivas deberían evitarse como respuesta automática, especialmente cuando no se ha identificado la función de la conducta.

Enseñar autorregulación de manera explícita. Reconocer señales corporales, elegir una estrategia de calma, utilizar auriculares cuando corresponda, solicitar un descanso, organizar materiales o emplear una lista de verificación son habilidades que pueden modelarse y practicarse. El objetivo no es retirar al estudiante de toda situación difícil, sino ampliar progresivamente su repertorio para afrontar demandas con mayor independencia.

Estructurar la interacción social en lugar de obligarla. Los trabajos en grupo deben incluir roles claros, objetivos compartidos, tiempos definidos y normas visibles. La intervención mediada por pares puede ser valiosa cuando los compañeros reciben orientación y la participación no convierte al estudiante autista en objeto de observación. También es importante respetar momentos de recuperación social y evitar considerar el contacto visual o la conversación constante como indicadores obligatorios de participación.

Evaluar el progreso con múltiples evidencias. Se recomienda combinar productos académicos, observaciones breves, rúbricas, listas de cotejo, portafolios y autoevaluación cuando sea posible. Los registros deben documentar tanto dificultades como situaciones de éxito. Esta información permite identificar qué condiciones favorecen el desempeño y evita que una única prueba o un día de sobrecarga defina la percepción global sobre las capacidades del estudiante.

Mantener expectativas académicas significativas. Los apoyos no deberían traducirse automáticamente en tareas más fáciles, menor participación o eliminación permanente de objetivos. Cuando una demanda resulta inaccesible, el primer paso debe ser revisar el medio, la secuencia, el tiempo, la claridad y los recursos. Solo cuando exista una justificación pedagógica

debe modificarse la complejidad del objetivo. La equidad consiste en proporcionar las condiciones necesarias para que el estudiante pueda progresar.

Revisar periódicamente la eficacia y aceptabilidad de los apoyos. Una estrategia puede mejorar el rendimiento y, al mismo tiempo, generar un esfuerzo excesivo. Siempre que sea posible, el docente debería preguntar al estudiante qué le ayuda, qué le resulta difícil y qué cambios prefiere. La observación externa no sustituye la experiencia del propio alumno. Incorporar su voz fortalece la autodeterminación y previene la aplicación de apoyos que funcionan solo desde la perspectiva adulta.

Recomendaciones para directivos y equipos de gestión

Convertir la inclusión en una política institucional y no en una respuesta informal. Es recomendable que la institución cuente con procedimientos claros para identificar necesidades, acordar ajustes, documentar apoyos, responder ante crisis, prevenir acoso y planificar transiciones. Todos los miembros del equipo deben conocer quién coordina cada proceso y cómo se comparte la información necesaria respetando la confidencialidad.

Proteger tiempos de coordinación entre docentes, profesionales de apoyo y familias. La falta de tiempo suele transformar la colaboración en mensajes fragmentados y decisiones tardías. Reuniones breves con objetivos definidos, datos concretos y acuerdos verificables pueden tener mayor impacto que encuentros extensos sin estructura. La dirección debe incorporar estos espacios dentro de la organización institucional siempre que sea posible.

Planificar formación continua vinculada con problemas reales de la práctica. Las capacitaciones deberían abordar DUA, comunicación, apoyos visuales, evaluación inclusiva, análisis funcional, convivencia, ajustes razonables y participación del estudiante. Conviene combinar sesiones

formativas con observación de aula, revisión de casos y seguimiento, porque una capacitación aislada rara vez garantiza cambios sostenidos.

Revisar el entorno físico y sensorial de la institución. No todas las mejoras requieren gran inversión. Reducir ruido innecesario, señalizar espacios, organizar filas y transiciones, disponer de un lugar de regulación, anticipar simulacros y revisar la intensidad de estímulos puede disminuir barreras. Los ajustes deben realizarse sin aislar al estudiante ni convertir el espacio de calma en un lugar de castigo.

Analizar indicadores institucionales de inclusión. Ausencias reiteradas, sanciones, retiros del aula, bajo rendimiento, conflictos, aislamiento en recreos o abandono de actividades pueden revelar barreras que no aparecen en informes académicos. La dirección debería revisar estos datos cualitativamente y preguntar si determinados grupos de estudiantes están siendo excluidos de manera indirecta. El propósito no es buscar culpables, sino identificar patrones que requieran cambios.

Garantizar continuidad entre cursos, docentes y niveles. Antes de una transición importante, conviene compartir una síntesis breve sobre estrategias efectivas, formas de comunicación, apoyos vigentes, intereses, metas y situaciones que requieren prevención. La información debe describir necesidades y recursos, no etiquetar al estudiante con juicios personales. Cuando sea apropiado, la familia y el propio estudiante deberían participar en este proceso.

Asegurar que los protocolos de convivencia incluyan prevención y respuesta frente al acoso hacia estudiantes con discapacidad. La supervisión debe reforzarse en recreos, cambios de clase, transporte y otros espacios menos estructurados. También es necesario establecer canales accesibles de denuncia y enseñar al personal a distinguir entre conflicto entre pares y victimización sostenida.

Facilitar recursos que incrementen accesibilidad, priorizando su impacto pedagógico. Los apoyos pueden incluir materiales visuales, dispositivos de comunicación, tecnología de apoyo, recursos para autorregulación y asesoría especializada. La compra de recursos, sin embargo, debe acompañarse de formación sobre su uso y de evaluación de resultados. Un material que no se integra a la rutina cotidiana tiene escaso valor inclusivo.

Recomendaciones para las familias

Compartir con la institución información concreta sobre estrategias que funcionan, señales tempranas de sobrecarga, intereses, preferencias de comunicación y cambios relevantes que puedan afectar el desempeño. Resulta útil diferenciar entre datos que el docente necesita para planificar y detalles personales que no aportan al proceso educativo. La comunicación eficaz protege la privacidad al mismo tiempo que facilita continuidad.

Participar en la definición de objetivos funcionales y académicos realistas, evitando que la relación con la escuela se limite a momentos de dificultad. Las familias pueden solicitar evidencias de progreso, conocer qué apoyos se utilizan y acordar cómo promover autonomía en ambos contextos. La coherencia no significa que hogar y escuela deban funcionar de manera idéntica, sino que las habilidades importantes reciban oportunidades de generalización.

Favorecer la autodeterminación del estudiante. En la medida de sus posibilidades, debería participar en decisiones sobre apoyos, actividades, metas y preferencias. Es importante evitar hablar sobre él como si no estuviera presente o asumir que la familia debe responder siempre en su nombre. La capacidad de elegir, rechazar, pedir ayuda y expresar opiniones forma parte de la preparación para la vida adulta.

Mantener expectativas de desarrollo sin convertir la vida familiar en una extensión permanente de la intervención escolar. El descanso, el ocio, los intereses personales y las relaciones afectivas

también son componentes del bienestar. Las actividades en casa deberían priorizar habilidades significativas y sostenibles, evitando una carga que genere conflicto familiar o cansancio excesivo.

Recomendaciones para las instituciones educativas

Incorporar el enfoque inclusivo en la planificación curricular, la evaluación, la convivencia y la gestión de recursos. La inclusión no debería aparecer solamente en documentos de atención a necesidades específicas, sino en la manera ordinaria de diseñar clases, proyectos, evaluaciones, actos institucionales, excursiones y actividades extracurriculares. Toda experiencia escolar puede contener barreras o convertirse en una oportunidad de participación.

Revisar las políticas de evaluación para asegurar que los ajustes de acceso estén claramente diferenciados de las modificaciones curriculares. Los docentes necesitan criterios comunes para decidir cuándo ampliar tiempo, cambiar el formato, reducir distractores, segmentar una prueba o permitir otra modalidad de respuesta. La consistencia institucional reduce arbitrariedad y facilita explicar las decisiones a estudiantes y familias.

Fortalecer el trabajo de los equipos de apoyo como acompañamiento al aula y no únicamente como espacio de derivación. La consulta especializada debería ayudar a observar, analizar datos, modelar estrategias y construir capacidad docente. Retirar al estudiante de la clase puede ser necesario en situaciones específicas, pero no debería convertirse en la respuesta predominante frente a dificultades de acceso que podrían resolverse dentro del aula.

Promover una cultura de respeto a la neurodiversidad. Las actividades de sensibilización deben evitar presentar a las personas autistas únicamente desde el déficit o la compasión. Es preferible enseñar sobre diversidad, comunicación, respeto de límites, distintas formas de aprender y responsabilidad compartida en la convivencia. La sensibilización es más efectiva cuando se integra a la cultura escolar y no se limita a una fecha conmemorativa.

Garantizar procedimientos de confidencialidad. La información diagnóstica debe compartirse solo con quienes la necesitan para desempeñar su función y con un propósito educativo claro. Los compañeros no necesitan conocer un diagnóstico para aprender normas de respeto y apoyo. Proteger la privacidad contribuye a reducir estigma y fortalece la confianza de las familias. Revisar periódicamente las prácticas de exclusión indirecta. Eximir sistemáticamente a un estudiante de presentaciones, salidas, educación física, trabajos cooperativos o actividades culturales puede parecer una forma de protección, pero también limitar aprendizaje y pertenencia. Antes de excluir, la institución debería analizar qué apoyos permitirían una participación segura y significativa.

Recomendaciones para la formación docente y las políticas educativas

Fortalecer la formación inicial y continua del profesorado en educación inclusiva, autismo, DUA, ajustes razonables y prácticas basadas en evidencia. El conocimiento no debería concentrarse únicamente en especialistas. Todo docente que trabaja en un sistema inclusivo necesita competencias básicas para planificar, enseñar y evaluar a grupos diversos, así como criterios para reconocer cuándo solicitar apoyo adicional.

Desarrollar orientaciones nacionales y locales que traduzcan los principios de inclusión en procedimientos aplicables al aula. Los documentos normativos son necesarios, pero su impacto aumenta cuando incluyen ejemplos, criterios de decisión, instrumentos y rutas de coordinación. También es recomendable revisar periódicamente estas orientaciones para incorporar nueva evidencia y experiencias de docentes, familias y personas autistas.

Favorecer modelos de asesoría y acompañamiento cercanos a las instituciones. La disponibilidad de profesionales especializados es especialmente importante cuando existen necesidades

complejas de comunicación, conducta, salud o acceso. El objetivo de la asesoría debería ser aumentar la capacidad del equipo escolar y no crear dependencia permanente de una figura externa. Priorizar políticas que permitan sostener la inclusión en contextos con recursos limitados. Muchas estrategias requieren más organización que tecnología: claridad de instrucciones, apoyos visuales simples, planificación de transiciones, trabajo entre pares y coordinación. Sin embargo, determinados estudiantes sí necesitan dispositivos, personal o servicios especializados. La equidad exige diferenciar entre mejoras universales de bajo costo y apoyos individualizados que requieren inversión específica.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Incrementar la investigación desarrollada en contextos educativos ecuatorianos y latinoamericanos. Gran parte de la evidencia disponible proviene de otros sistemas escolares, con características diferentes de formación docente, tamaño de grupos, recursos, currículo y servicios de apoyo. Estudios locales permitirían identificar qué estrategias son factibles, aceptables y efectivas en condiciones reales de las instituciones de la región.

Incorporar de manera más sistemática la voz de estudiantes autistas en la evaluación de prácticas educativas. Los estudios deberían analizar no solo rendimiento o disminución de conductas, sino también esfuerzo, bienestar, sentido de pertenencia, autonomía y percepción de los apoyos. Una intervención puede parecer efectiva para adultos y resultar invasiva o agotadora para quienes la reciben.

Realizar estudios longitudinales que examinen continuidad de los apoyos y resultados a lo largo de las transiciones educativas. Es necesario conocer mejor qué prácticas favorecen independencia y generalización desde educación inicial hasta bachillerato y, posteriormente, hacia educación

superior, formación profesional o empleo. La inclusión debe valorarse por trayectorias y no únicamente por resultados inmediatos.

Investigar con mayor profundidad la eficacia de tecnologías digitales, inteligencia artificial y herramientas de apoyo cuando se integran a objetivos pedagógicos concretos. El interés no debería centrarse únicamente en la novedad tecnológica, sino en su capacidad para mejorar comunicación, organización, retroalimentación, acceso al currículo y autonomía sin aumentar dependencia o exposición de datos personales.

Ampliar la investigación sobre convivencia, acoso, amistad y pertenencia. Los resultados académicos son fundamentales, pero una trayectoria escolar exitosa también depende de sentirse seguro y reconocido. Se necesitan intervenciones institucionales que involucren al grupo de pares, al personal y a las familias, y que sean evaluadas en términos de reducción de victimización y aumento de participación social.

Estudiar la implementación de DUA y ajustes razonables como procesos complementarios. Resulta especialmente relevante identificar qué barreras pueden resolverse mediante diseño universal y cuáles requieren apoyos individualizados. Esta línea puede ayudar a utilizar recursos de manera más eficiente y a evitar que la personalización se convierta en segregación dentro del aula.

Finalmente, futuras investigaciones deberían evaluar no solo si una estrategia produce cambios, sino bajo qué condiciones funciona, para quién, con qué intensidad, durante cuánto tiempo y con qué costos humanos y organizativos. La educación inclusiva necesita evidencia que ayude a tomar decisiones contextualizadas. El objetivo científico y pedagógico debe converger en una misma dirección: construir entornos educativos capaces de enseñar a la diversidad sin renunciar al rigor, la participación, la dignidad y el bienestar.

Cierre

La aplicación de estas recomendaciones requiere gradualidad, seguimiento y responsabilidad compartida. No todas las instituciones podrán implementar todos los cambios al mismo tiempo, pero sí pueden comenzar identificando las barreras de mayor impacto y estableciendo prioridades verificables. La inclusión educativa mejora cuando deja de depender de acciones aisladas y se convierte en una forma habitual de planificar, enseñar, evaluar y gestionar. El propósito final no es construir una escuela especial dentro de la escuela ordinaria, sino una comunidad educativa suficientemente flexible, competente y ética para responder a la diversidad que ya forma parte de sus aulas.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2024). Codificación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quinto Suplemento del Registro Oficial No. 689, 22 de noviembre de 2024.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2025). Ley Orgánica de las Personas con Discapacidad. Cuarto Suplemento del Registro Oficial No. 73, 3 de julio de 2025.
- Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2008). Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 564–573. <https://doi.org/10.5014/ajot.62.5.564>
- Azad, G., Marcus, S. C., Sheridan, S. M., & Mandell, D. S. (2018). Partners in School: An innovative parent-teacher consultation model for children with autism spectrum disorder. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(4), 460–486. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1431550>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva* (CRPD/C/GC/4). Naciones Unidas.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial No. 449, 20 de octubre de 2008.

- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Karal, M. A., & Riccomini, P. J. (2024). Meta-analysis of mathematics interventions for learners with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 59(3), 257–273. <https://doi.org/10.1177/215416472405900303>
- Kleinert, J. O., Kearns, J. F., Page, J. L., & Kleinert, H. L. (2023). Promising strategies for teaching augmentative and alternative communication in inclusive educational settings: A systematic review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(4), 1333–1357. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00178
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-VanderWeele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508–520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- McClain, S., Dahl-Leonard, K., Cook, B. G., Gonçalves, B. F., Tatel, S., Kennedy, M. J., & Therrien, W. J. (2026). Reading interventions with school-aged learners with autism: A systematic literature review and quality assessment. *Research in Autism*, 130, 202745. <https://doi.org/10.1016/j.reia.2025.202745>
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*.

CAST Professional Publishing.

Milton, D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: The “double empathy problem”.

Disability & Society, 27(6), 883–887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>

Ministerio de Educación del Ecuador, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, & Fundación de Apoyo al Desarrollo Sustentable del Ecuador. (s. f.). *Diseño universal para el aprendizaje para atender a la diversidad*.

[https://recursos.educacion.gob.ec/wp-](https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/eds/Atencion_a_la_diversidad/GUIA_DIDACTICA_DUA.pdf)

[content/uploads/eds/Atencion_a_la_diversidad/GUIA_DIDACTICA_DUA.pdf](https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/eds/Atencion_a_la_diversidad/GUIA_DIDACTICA_DUA.pdf)

Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Guía de trabajo: Adaptaciones curriculares para la educación inclusiva*. [https://educacion.gob.ec/wp-](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf)

[content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf)

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Decreto Ejecutivo No. 675). Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 254, 22 de febrero de 2023.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024a). *Instructivo para la atención educativa a estudiantes dentro del espectro autista en el Sistema Nacional de Educación*.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/instructivo-atencion-educativa-TEA.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024b). *Lineamiento para la evaluación de los aprendizajes para personas con necesidades educativas específicas asociadas o no a la*

discapacidad.

[https://educacion.gob.ec/wp-](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/lineamiento-evaluacion-personas-con-NEE.pdf)

[content/uploads/downloads/2024/12/lineamiento-evaluacion-personas-con-NEE.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/lineamiento-evaluacion-personas-con-NEE.pdf)

Ministerio de Educación del Ecuador. (s. f.). *Mapa de la inclusión en el Currículo Educativo Nacional.* <https://recursos.educacion.gob.ec/red/mapa-de-la-inclusion-en-el-curriculo-educativo-nacional/>

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Nordin, V., Palmgren, M., Lindbladh, A., Bölte, S., & Jonsson, U. (2024). School absenteeism in autistic children and adolescents: A scoping review. *Autism*, 28(7), 1622–1637. <https://doi.org/10.1177/13623613231217409>

Organización Mundial de la Salud. (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders.* World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240077263>

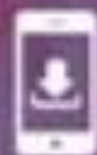
Organización Mundial de la Salud. (2025, 17 de septiembre). *Autism.* <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Park, I., Gong, J., Lyons, G. L., Hirota, T., Takahashi, M., Kim, B., Lee, S., Kim, Y. S., Lee, J., & Leventhal, B. L. (2020). Prevalence of and factors associated with school bullying in students with autism spectrum disorder: A cross-cultural meta-analysis. *Yonsei Medical Journal*, 61(11), 909–922. <https://doi.org/10.3349/ymj.2020.61.11.909>

Pellicano, E., & den Houting, J. (2022). Annual research review: Shifting from “normal science” to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(4), 381–396. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>

- Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students—A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, 1–15. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>
- Santiago, R. T., McIntyre, L. L., & Garbacz, S. A. (2022). Dimensions of family-school partnerships for autistic children: Context and congruence. *School Psychology*, 37(1), 4–14. <https://doi.org/10.1037/spq0000473>
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411–2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on *Autism* Evidence and Practice Review Team.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tsou, Y.-T., Kovács, L. V., & Louloulari, A. (2024). School-based interventions for increasing autistic pupils' social inclusion in mainstream schools: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13(1), 45–68. <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00429-2>

- Tárraga-Mínguez, R., Gómez-Marí, I., & Sanz-Cervera, P. (2021). Interventions for improving reading comprehension in children with ASD: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 11(1), 3. <https://doi.org/10.3390/bs11010003>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- UNESCO. (2024). *Celebrating inclusion in education: 30th anniversary of the Salamanca Statement*. UNESCO.
- UNESCO. (s. f.). *Inclusion in education*. <https://www.unesco.org/en/inclusion-education>
- UNICEF. (s. f.). *Inclusive education*. <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1951–1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>



Descárgalo
GRATIS

Escaneando este código QR



ISBN: 978-9942-597-08-3

