

UNIVERSIDAD DE SONORA
Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación
Maestría en Innovación Educativa

Conocimiento de estrategias didácticas y actitudes inclusivas en estudiantes de educación sobre el Trastorno del Espectro Autista

Tesis

Que para obtener el grado de:

Maestra en Innovación Educativa

Presenta:

Elena María Ruiz Trujillo

Directora:
Dra. Claudia Cecilia Norzagaray Benítez

Codirectora:
Dra. Migdelina Andrea Espinoza Romero

Lectores:
Dr. Edgar Oswaldo González Bello
Dra. Norma Guadalupe Márquez Cabellos

Hermosillo, Sonora Febrero 2026

Hermosillo, Sonora a 13 de febrero de 2026

Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega
Coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa
Universidad de Sonora
Presente.

Por este medio, se le informa que el trabajo titulado “Conocimiento de estrategias didácticas y actitudes inclusivas en estudiantes de educación sobre el Trastorno del Espectro Autista”, presentado por la pasante de maestría Elena María Ruiz Trujillo con número de expediente 218201234, cumple con los requisitos teóricos-metodológicos, para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Agradeciendo de antemano la atención a la presente, enviamos un cordial saludo.

Atentamente

Dra. Claudia Cecilia Norzagaray Benítez
Directora

Dra. Migdelina Andrea Espinoza Romero
Co Directora

Dr. Edgar Oswaldo González Bello
Lector interno

Dra. Norma Guadalupe Márquez Cabellos
Lectora externa

Agradeciendo de antemano la atención a la presente, enviamos un cordial saludo.

Dedicatorias

En primer lugar, agradezco profundamente a Dios, quien ha sido guía y fortaleza constante a lo largo de este camino académico. Su presencia me permitió perseverar en los momentos de dificultad, mantener la confianza en mis capacidades y culminar con éxito la meta de cursar y concluir este posgrado. Cada aprendizaje, logro y experiencia vivida durante este proceso ha sido posible gracias a su acompañamiento y bendición.

A mis padres, María Elena Trujillo Granillo y José Francisco Ruiz Mendoza, por su apoyo incondicional, su paciencia infinita y la confianza constante que han depositado en mí a lo largo de este camino, ellos que son mi sostén y por acompañarme en cada desafío, por enseñarme con su ejemplo, el valor del esfuerzo, la perseverancia y la responsabilidad, su amor y respaldo han sido fundamentales para alcanzar esta meta y para seguir construyendo mi proyecto personal y profesional. A mi nana Bertha Granillo Hernández quién cada mañana antes de salir de casa, me brindaba su aprobación con una sonrisa ante los outfits que le mostraba para ir a la universidad. Asimismo, agradezco a Jr, Chiquis, Chiquita y Moka quienes con su compañía y amor incondicional hicieron más llevaderas las largas jornadas de estudio, brindándome su compañía y motivación en cada etapa de este proceso, sin dejar de lado a Iker y Blanquita que cruzaron el arcoíris a los pocos meses de haber iniciado esta aventura y que desde allá me verán cumplir este sueño que estuve buscando por mucho tiempo.

Finalmente, pero no por ello menos importante, de manera personal, reconozco y agradezco el esfuerzo, la constancia y la dedicación que me permitieron transitar este proceso educativo. Durante estos dos años tuve la oportunidad de explotar y potenciar mis capacidades como docente, reconocer mis fortalezas y reafirmar que soy capaz de alcanzar metas académicas que en algún momento parecían lejanas. Este logro representa no un punto final, sino una etapa más dentro de un proceso de aprendizaje continuo, en el cual aún queda mucho por descubrir, cuestionar y aprender.

Agradecimientos

Agradezco a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por el apoyo brindado, el cual hizo posible la realización de mis estudios de posgrado. Su respaldo representa una contribución significativa al fortalecimiento de la investigación educativa y al desarrollo académico, permitiéndome concluir esta etapa de formación personal.

A la Universidad de Sonora, mi alma máter desde hace once años, por haber sido el espacio que ha acompañado de manera constante mi formación académica, profesional y personal. Agradezco profundamente las oportunidades de aprendizaje, los valores institucionales y el compromiso con la educación pública que han marcado cada etapa de mi trayectoria, esta institución ha sido un referente fundamental en mi desarrollo, brindándome las bases para crecer como profesionista y reafirmar mi vocación por la educación.

De manera especial, expreso mi más sincero agradecimiento a la Maestría en Innovación Educativa, programa que ha representado un espacio de reflexión académica rigurosa y de crecimiento intelectual significativo. A través de sus seminarios, asesorías y exigencias formativas, este posgrado fortaleció mi capacidad de análisis crítico, investigación y compromiso con la mejora de los procesos educativos.

Agradezco también a los integrantes de mi comité tutorial, a mi directora de tesis, Dra. Cecilia Norzagaray, mi Codirectora, Dra. Migdelina Espinoza y mis lectores Dr. Edgar González y Dra. Norma Márquez por su valioso acompañamiento académico, su orientación profesional y su constante disposición para compartir sus conocimientos a lo largo de estos dos años de formación.

Asimismo extiendo mi agradecimiento a todas y todos los docentes que guiaron mi trayectoria en el Posgrado de Innovación Educativa, cuyas enseñanzas, observaciones y retroalimentación contribuyeron de manera significativa al desarrollo y fortalecimiento de esta investigación, así como a mi crecimiento académico y profesional como estudiante de posgrado.

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo la relación entre el conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) el conocimiento de estrategias didácticas y las actitudes inclusivas en contextos educativos ordinarios. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo correlacional descriptivo, ya que buscó observar y describir las variables sin manipularlas en un momento determinado y dentro de su contexto natural. La muestra estuvo conformada por estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se utilizaron instrumentos tipo cuestionario que permitieron evaluar el nivel de conocimiento sobre el TEA, el conocimiento de estrategias didácticas orientadas a la atención a la diversidad y las actitudes inclusivas hacia la escolarización de estudiantes con TEA en aulas regulares, los datos obtenidos fueron analizados mediante estadística descriptiva y correlacional. Los resultados evidencian que, si bien existe una disposición favorable hacia la inclusión educativa, se identifican limitaciones en el conocimiento específico sobre el TEA y en el manejo de estrategias didácticas, lo cual incide en la seguridad y competencia percibida para atender a este grupo de estudiantes. Asimismo, se observó que mayores niveles de conocimiento y formación se asocian con actitudes más positivas hacia la inclusión. Se concluye que resulta prioritario fortalecer la formación de los futuros profesionales de la educación en contenidos relacionados con el TEA y en el uso de estrategias didácticas, a fin de favorecer prácticas pedagógicas más equitativas y coherentes con los principios de la educación inclusiva. Los hallazgos aportan insumos relevantes para el rediseño curricular y la mejora de los programas de formación.

Palabras clave: *Trastorno del Espectro Autista, Estrategias Didácticas, Actitudes Inclusivas, Educación inclusiva*

Índice

Capítulo 1. Introducción 1
1.1 Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva 1
1.1.1 La formación de futuros profesionales de la educación para la inclusión de estudiantes de escuelas reculares 7
1.1.2 Necesidades y desafíos en la formación de futuros profesionales de la educación para la inclusión de estudiantes en escuelas regulares 11
1.1.3 La importancia de las estrategias didácticas en la educación inclusiva 13
1.2 Antecedentes de estrategias didácticas en escuelas regulares 16
1.2.1 Conocimiento docente sobre estrategias didácticas y necesidades de formación 17
1.2.1.1 Conocimiento docente sobre estrategias didácticas para estudiantes con TEA 20
1.2.2 Matrícula de estudiantes con TEA y su inclusión en escuelas regulares 22
1.2.3 Inclusión educativa en la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora: Currículo y atención al estudiantado con TEA 25
1.3 Formulación de problema 30
1.4 Objetivos de investigación 33
1.5 Justificación 33
Capítulo 2. Marco teórico 36
2.1 Comprensión del TEA en el contexto educativo: Características y niveles de apoyo… 37
2.2 Estrategias didácticas: Fundamentos, características y aplicación en contextos educativos 40
2.2.1 Tipos de estrategias didácticas: Fundamentación y clasificación teórica 44
2.2.2 Estrategias didácticas en estudiantes TEA 46
2.3 Actitudes inclusivas y su impacto en el aula regular 50
2.4 El DUA como estrategia didáctica para la educación inclusiva del estudiantado con TEA 54
Capítulo 3. Método 58
3.1 Tipo de estudio 58
3.2 Participantes 60
3.3 Instrumentos 61
3.4 Procedimiento 63

3.5 Análisis de datos 64
3.6 Consideraciones éticas 65
Capítulo 4. Resultados 67
4.1 Análisis descriptivos del conocimiento TEA, conocimiento de estrategias didácticas y actitudes inclusivas en estudiantes de la Licenciatura en Educación 67
4.2 Relaciones entre conocimiento TEA, conocimiento de estrategias didácticas y actitudes inclusivas 70
4.3 Análisis descriptivos de las actitudes inclusivas en estudiantes de la Licenciatura en Educación 73
4.4 Relaciones entre conocimiento TEA, conocimiento de estrategias didácticas y actitudes inclusivas 77
Capítulo 5: Discusión y conclusiones 79
5.1 Discusión de los principales hallazgos 80
5.2 Implicaciones para la formación de futuros profesionales de la educación 82
5.3 Limitaciones del estudio 83
5.4 Recomendaciones para la formación de futuros profesionales de la educación 84
5.5 Propuesta Innovadora: Laboratorio Universitario de TEA y Práctica Inclusiva 86
Referencias 88
Anexos 106

Índice de tablas

Tabla 1 Estimación aproximada de estudiantes con TEA inscritos en escuelas regulares en México 23
Tabla 2 Niveles del Trastorno del Espectro Autista (DSM-5) y sus implicaciones educativas 38
Tabla 3 Estrategias didácticas en contextos educativos en México 44
Tabla 4 Tipos de estrategias didácticas y sus propósitos educativos 45
Tabla 5 Estrategias didácticas en la intervención conductual y sensorial para estudiantes con TEA 46
Tabla 6 Estrategias para el desarrollo comunicativo y emocional en estudiantes con TEA 47
Tabla 7 Estrategias didácticas motrices y recreativas para la inclusión de estudiantes con TEA 48
Tabla 8 Estrategias didácticas centradas en el perfil del estudiante y la motivación 49

Tabla 9 Estrategias estructurales y visuale para la organización del aula inclusiva 49
Tabla 10 Clasificación general de estrategias didácticas 50
Tabla 11 Nivel educativo de prácticas, experiencia con estudiantes TEA y conocimiento de personas con TEA 61
Tabla 12 Conocimiento sobre el TEA en estudiantes de Licenciatura en Educación 69
Tabla 13 Conocimiento sobre estrategias didácticas hacia estudiantes TEA..... 72
Tabla 14 Actitudes inclusivas en estudiantes de Licenciatura en Educación 74
Tabla 15 Análisis de correlación entre conocimiento TEA, conocimiento de estrategias didácticas y actitudes inclusivas en estudiantes de la Licenciatura en Educación..... 77

Índice de figuras

Figura 1 Niveles de conocimiento sobre el TEA 67
Figura 2 Niveles de conocimiento sobre estrategias didácticas para estudiantes con TEA. 71
Figura 3 Niveles de actitudes inclusivas en estudiantes de Licenciatura en Educación... 73

Introducción

En las últimas décadas, el concepto de inclusión educativa ha cobrado especial relevancia dentro del discurso pedagógico y político a nivel global. Se han transitado de una visión centrada en la educación especial, hacia un enfoque más amplio que reconoce la diversidad como un valor y no como un problema. La educación inclusiva busca garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan barreras significativas, como es el caso de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en entornos regulares (Cologon, 2019; UNESCO, 2020). Este estudio parte de la necesidad de analizar cómo se está formando a los futuros profesionales de la educación para responder a esta diversidad desde una perspectiva inclusiva. La formación de estos estudiantes tiene un rol clave en este proceso, ya que de ella depende en gran medida que los nuevos profesionales adquieran no solo conocimientos técnicos, sino también actitudes positivas y estrategias didácticas adecuadas para atender a estudiantes con TEA (Zárate et al., 2017, Meléndez et al., 2021). Esta investigación nace del reconocimiento de la brecha existente entre los discursos de inclusión y las prácticas reales en el aula regular. A pesar de los avances normativos y pedagógicos, persisten limitaciones en la formación del profesorado, particularmente en lo que respecta al conocimiento del TEA, el uso de estrategias didácticas y el desarrollo de actitudes inclusivas (Palacios et al., 2020; Chiner y Cardona, 2017). Estas dimensiones resultan fundamentales para garantizar procesos educativos equitativos, sostenibles y respetuosos de las barreras para el aprendizaje de cada estudiante. Es necesario comprender cómo interactúan estos tres elementos en la formación de futuros profesionales de la educación es fundamental para diseñar políticas y programas formativos más eficaces, así como, para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, donde el derecho a aprender se convierta en una realidad para todos (Armendáriz, 2023; Rodríguez y López, 2022). Desde una perspectiva educativa, esta tesis propone analizar el nivel de conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el conocimiento de estrategias didácticas y las actitudes hacia la inclusión que poseen los estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora, considerando su

proceso de formación como responsables de la atención a la diversidad en contextos educativos regulares.

A lo largo del capítulo 1, se expone el planteamiento del problema a partir de una revisión crítica de la formación de futuros profesionales de la educación en educación inclusiva, particularmente en relación con las actitudes inclusivas y el conocimiento de estrategias didácticas para la atención de estudiantes con TEA. Se analizan los desafíos estructurales y formativos que enfrentan dichos estudiantes, así como los vacíos en la capacitación específica sobre el TEA en programas académicos. Además, se incluye un análisis del currículo de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora, donde se destacan avances y limitaciones en la formación para atender a esta población estudiantil. El capítulo 2 presenta el marco teórico que sustenta la investigación, abordando conceptos clave como la educación inclusiva, el TEA en el contexto educativo como modelo que facilita el acceso equitativo al currículo. También se abordan las estrategias didácticas desde una perspectiva general y específica para estudiantes con TEA, así como, el papel de las actitudes inclusivas del profesorado como variable determinante para la implementación de prácticas efectivas. Estos elementos teóricos permiten comprender la complejidad de los procesos de inclusión educativa y su aplicación en el aula real.

En el capítulo 3, se detalla la metodología utilizada, que adopta un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo correlacional, con el fin de explorar la relación entre el conocimiento sobre el TEA, las estrategias didácticas y las actitudes inclusivas de los estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora. Para ello, se emplean instrumentos validados internacionalmente y adaptados al contexto hispanohablante, garantizando la fiabilidad de los datos obtenidos. El capítulo 4 está dedicado al análisis de los resultados, donde se examinan los niveles de conocimiento sobre el TEA, el conocimiento de estrategias didácticas y las actitudes inclusivas manifestadas por los futuros profesionales de la educación. A través de estadísticas descriptivas y correlacionales, se identifican patrones que permiten comprender cómo estos tres componentes interactúan en la formación de estudiantes de la Licenciatura en Educación. Los hallazgos revelan áreas de

fortaleza y sobre todo, espacios de mejora necesarios para avanzar hacia una educación inclusiva. Finalmente, el capítulo 5 presenta la discusión de los hallazgos, contrastando los resultados obtenidos con los de investigaciones previas. Este capítulo concluye con la exposición de las conclusiones generales del estudio, donde se da respuesta a preguntas de investigación planteadas y se proponen recomendaciones prácticas, cerrando con sugerencias y trabajos futuros.

CAPÍTULO 1. Planteamiento del problema

La inclusión educativa se ha consolidado como un eje orientador de los sistemas educativos actuales, al promover una reconfiguración de los enfoques tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, la formación de futuros profesionales de la educación resulta un componente clave para asegurar prácticas pedagógicas equitativas, particularmente en la atención a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) cuya incorporación a aulas regulares ha aumentado de manera sostenida en los últimos años (Echeita, 2023).

Este capítulo examina el proceso de transición de la educación especial hacia la educación inclusiva, así como los retos que enfrenta la formación de dichos estudiantes para responder a la diversidad en contextos escolares regulares, junto con la relevancia de las estrategias didácticas en la atención educativa de estudiantes con TEA. El desarrollo del capítulo se estructura en torno a tres ejes principales: en primer lugar, se presenta un análisis del cambio conceptual e histórico de la educación especial a la educación inclusiva, destacando el rol de la formación profesional docente; en segundo término, se revisan los antecedentes relacionados con la aplicación de estrategias didácticas en aulas regulares, considerando el conocimiento del estudiantado en formación y las experiencias curriculares en la Universidad de Sonora; y, finalmente, se expone la delimitación del problema de investigación y su justificación. Este análisis permite situar las condiciones actuales de la formación y su potencial para favorecer prácticas inclusivas efectivas, particularmente en la atención a estudiantes con TEA.

1.1 Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva

El paso de modelos de educación especial hacia enfoques de educación inclusiva para Ainscow (2014) representa una transformación estructural en la manera en que los sistemas educativos comprenden, organizan y responden a la diversidad del estudiantado, al desplazar prácticas centradas en la segregación hacia propuestas orientadas a la participación y equidad educativa. Echeita (2022) indica que este tránsito no solo representa una evolución en las políticas y prácticas pedagógicas, sino también un profundo cambio cultural en la percepción de la discapacidad y la diversidad en el aula. Históricamente, la educación especial estuvo segregada del sistema educativo regular, centrada en adaptar al estudiante al currículo mediante

instituciones o programas específicos separados, tal como lo señalan Juárez et al. (2010) esta organización diferenciada se sustentó en la creencia de que la atención educativa de niños y niñas con discapacidad requería espacios y dispositivos especializados, lo que llevó a justificar su escolarización fuera de los entornos educativos comunes pues eran considerados ‘anormales’ o ‘diferentes’, en este contexto se les agrupaba por tipo de discapacidad en entornos aislados lo cual restringía significativamente su participación en espacios comunes, limitando su derecho a una educación inclusiva y equitativa (Slee, 2011).

En el contexto educativo contemporáneo, este planteamiento ha sido objeto de revisión crítica, lo que ha favorecido el tránsito hacia un enfoque inclusivo que plantea la necesidad de que el sistema educativo se transforme para responder a las barreras que enfrentan todos los estudiantes, reconociendo la diversidad como un valor inherente y como un derecho humano fundamental (Ainscow et al., 2006). Desde esta perspectiva, se asume que los procesos de segregación y exclusión no se originan en las características individuales del estudiantado, sino en las barreras estructurales, culturales y pedagógicas presentes tanto en el sistema educativo como en la sociedad (Escudero y Martínez, 2011). En consecuencia, la inclusión se concibe como un proceso continuo orientado a identificar y eliminar dichas barreras, con el propósito de garantizar la participación plena del estudiantado en contextos educativos regulares. Bajo este enfoque, la inclusión trasciende la atención exclusiva a estudiantes con discapacidad y se configura como una vía para mejorar la calidad educativa en su conjunto, al enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el reconocimiento de la diversidad y la promoción de una sociedad más equitativa (Booth y Ainscow, 2002; Florian, 2014).

La educación inclusiva se inscribe, además, en un movimiento internacional orientado a la igualdad y a la erradicación de la discriminación, sustentado en diversos instrumentos normativos de alcance global, entre los que destaca la Declaración de Salamanca de 1994. Este documento enfatiza la responsabilidad de los sistemas educativos de adaptarse para atender a todos los niños y niñas, con independencia de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales o lingüísticas. Asimismo, plantea la necesidad de transformar las prácticas educativas

para responder a la diversidad, señalando que la inclusión y la participación constituyen elementos esenciales para la dignidad humana y para el ejercicio pleno de los derechos humanos (UNESCO, 1994).

Este compromiso con una educación equitativa también está respaldado por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, particularmente en su Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) que busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015). Este objetivo se refleja en la formación de futuros profesionales de la educación, la atención a la diversidad y el fortalecimiento de sistemas educativos que respondan de manera efectiva a las barreras para el aprendizaje de todos los estudiantes, favoreciendo su participación plena y el desarrollo de su potencial. En este sentido, la formación de estudiantes en el campo de la educación se encuentra enmarcada en políticas internacionales que promueven una educación inclusiva (Florian, 2014).

En la última década, el enfoque de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) se ha consolidado como un referente analítico en los procesos de cambio educativo, al orientar la identificación y eliminación de obstáculos que limitan la inclusión escolar (Booth y Ainscow, 2002). Las BAP no se limitan a condiciones individuales, sino que incluyen factores contextuales como la falta de recursos, la inflexibilidad del currículo, las prácticas pedagógicas estandarizadas y las actitudes excluyentes del personal educativo (Echeita, 2022). Reconocer y eliminar estas barreras es clave para lograr una verdadera inclusión, ya que muchas veces son ellas, y no la discapacidad en sí, las que limitan el acceso al aprendizaje y la participación en condiciones de equidad (Nieto y Moriña, 2021; Recarte y Diz, 2023).

La discapacidad se redefine no como una deficiencia intrínseca del estudiante, sino como una construcción social vinculada a la interacción entre condiciones individuales y entornos que no se adaptan a las barreras para el aprendizaje (ONU, 2006). Esta perspectiva se inscribe en el modelo social de la discapacidad, el cual desplaza el énfasis desde las limitaciones individuales hacia las barreras estructurales, culturales y pedagógicas presentes en los sistemas

educativos, por ello, Riddell (2020) enfatiza la responsabilidad institucional del sistema educativo en la creación de condiciones accesibles, inclusivas y equitativas que garanticen la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado. En este marco, el TEA constituye una condición del neurodesarrollo que se caracteriza por diferencias en la comunicación e interacción social, así como por patrones de comportamiento restrictivos o repetitivos, cuya manifestación es heterogénea y varía significativamente entre las personas (American Psychiatric Association, 2022). La diversidad de perfiles dentro del TEA plantea el reto de desarrollar estrategias pedagógicas individualizadas, sensibles y basadas en evidencia para asegurar su participación plena en el aula regular (Petersson y Holmqvist, 2022).

La atención educativa de estudiantes con TEA requiere, por tanto una formación de futuros profesionales de la educación especializada que contemple no solo el conocimiento teórico sobre el trastorno (Odom et al., 2021) sino también la adquisición de competencias para la adaptación curricular, la comunicación alternativa y la colaboración con las familias y profesionales de apoyo (Laspina y Montero, 2023). Es fundamental comprender que la inclusión de estudiantes con TEA no es una cuestión de voluntad individual, sino de política institucional y formación estructurada.

A pesar de los avances en la promoción de la educación inclusiva, Slee (2011) hace mención de que persisten desafíos significativos en su implementación efectiva. Estos incluyen desde la resistencia a cambiar prácticas arraigadas y percepciones estigmatizantes sobre la discapacidad, hasta la falta de recursos y apoyo para los docentes en entornos inclusivos (Florian y Black, 2011). Autores como Arranz y Espada (2025) destacan que, aunque la transición hacia entornos educativos verdaderamente inclusivos es un objeto deseable, esta se enfrenta a numerosos obstáculos actitudinales, institucionales y profesionales que dificultan su implementación. Entre estos desafíos se señalan la falta de formación específica del estudiantado, actitudes y estereotipos persistentes y barreras en las políticas y prácticas escolares que limitan el desarrollo efectivo de culturas educativas inclusivas (Sánchez et al., 2021).

En este contexto, Florian y Linklater (2010) subrayan que el rol de los docentes y su formación adquiere una nueva dimensión que es preparar a los educadores para trabajar en entornos inclusivos, lo cual implica desarrollar competencias que van más allá del conocimiento disciplinar, incluyendo habilidades para diseñar entornos de aprendizaje accesibles y estrategias didácticas flexibles que respondan a la diversidad del estudiantado (Crespo et al., 2024; Lucena et al., 2024). Este enfoque requiere un compromiso con el aprendizaje continuo y la reflexión crítica sobre la práctica educativa, reconociendo la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo entre profesionales de la educación, las familias y la comunidad.

La educación inclusiva. Según Kozleski et al. (2020) exige la apertura de la escuela a todos los grupos históricamente marginados, no únicamente a aquellos que presentan alguna discapacidad pues a pesar de los avances en el discurso educativo, la concepción misma de lo que implica una escuela inclusiva sigue siendo objeto de debate sin que exista un único concepto consensuado. En este sentido, Moreno y Muntaner (2025) afirman que la educación inclusiva debe entenderse como una perspectiva enmarcada en el principio de ‘educación para todos’, cuyo propósito es promover la cohesión social y prevenir cualquier forma de exclusión dentro del entorno escolar. Esta visión de la educación inclusiva requiere no solo un cambio conceptual, sino también una transformación profunda en el lenguaje y las prácticas educativas orientadas a responder a las barreras para el aprendizaje y características de todos los estudiantes (Ainscow, 2020).

Los marcos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) establecen el compromiso de los Estados para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, asegurando la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en todos los niveles educativos (UNESCO, 2017). Estas políticas internacionales han impulsado un tránsito desde los modelos segregadores de la educación especial hacia sistemas educativos centrados en la equidad, la accesibilidad y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Este

proceso, la formación de estudiantes en el campo educativo cobra un papel fundamental, ya que su preparación depende de la capacidad de los sistemas educativos para concretar el principio de inclusión (Mazzuki, 2023). Diversas investigaciones señalan que la implementación de estrategias didácticas contribuye significativamente a una educación inclusiva y de calidad, beneficiando no solo al estudiante con discapacidad sino al conjunto de la comunidad educativa (Ainscow, 2020; UNICEF, 2025). Estas prácticas, como la instrucción diferenciada y la planificación colaborativa, favorecen entornos de aprendizaje equitativos y promueven resultados positivos para todos los estudiantes, dado que permiten atender la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje en las aulas (Aftab et al., 2024).

Asimismo, la UNESCO (2020) enfatiza que la formación de futuros profesionales de la educación debe promover competencias inclusivas, el reconocimiento de la diversidad y la reflexión crítica sobre las prácticas profesionales de la educación, de modo que los futuros profesionales sean capaces de adaptar el currículo, generar ambientes de aprendizaje accesibles y fomentar una cultura escolar basada en el respeto y la empatía. De este modo, avanzar hacia la inclusión implica repensar la educación como un derecho que debe ejercerse sin distinción alguna, garantizando oportunidades reales de aprendizaje y participación para todas las personas (Mayorga et al., 2025). La UNESCO define la educación inclusiva como un proceso orientado a reconocer y superar las barreras que limitan la participación efectiva de todo el estudiantado en los aprendizajes, así como en la vida comunitaria y cultural de las instituciones educativas, sin distinción por características personales o condiciones particulares (UNESCO, 2024). Asimismo, el Informe Mundial de Seguimiento de la Educación señala que este enfoque constituye un compromiso de alcance global dirigido a garantizar que ninguna persona quede excluida, reafirmando la educación como un derecho fundamental y como una vía para la participación plena en la sociedad (UNESCO, 2020).

1.1.1 La formación de futuros profesionales de la educación para la inclusión de estudiantes en escuelas regulares

La formación de futuros profesionales de la educación en materia de educación inclusiva constituye un elemento esencial para garantizar una enseñanza equitativa y de calidad, sin embargo, diversos estudios han identificado deficiencias significativas en los programas formativos de nivel superior orientados a la preparación de estos profesionales (Ancaya et al., 2024; Arboleda et al., 2024). Uno de los principales desafíos radica en que muchos egresados no logran desarrollar las competencias pedagógicas, actitudinales y metodológicas necesarias para atender la diversidad del aula de manera efectiva. Esta limitación se asocia a la escasa incorporación obligatoria de asignaturas y a las prácticas profesionales en contextos reales de diversidad y el no poder atenderlo (Márquez y Andrade, 2020; Parody et al., 2023).

A pesar de que se han incorporado contenidos sobre atención a la diversidad y se han hecho avances formativos esta sigue siendo mayoritariamente teórica y fragmentada. En el contexto mexicano, la incorporación de la educación inclusiva en la formación de estudiantes de educación se ha fortalecido de manera significativa en las Escuelas Normales y en universidades públicas dedicadas a la formación del profesorado, como parte de las reformas educativas recientes (Melchor y Carrillo, 2024). En particular, el Plan de Estudios 2022 para la formación de docentes, impulsado por la Secretaría de Educación Pública, establece un enfoque transversal orientado a la atención a la diversidad, la equidad educativa y el reconocimiento de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) integrando estos principios en los distintos trayectos formativos en las prácticas profesionales del estudiantado (SEP, 2022). Este enfoque coincide con lo señalado por Echeita (2020;2023) quien subraya que la formación docente inclusiva debe proporcionar herramientas conceptuales, pedagógicas y éticas que permitan al profesorado identificar y eliminar barreras presentes en los contextos escolares. Asimismo, la UNESCO (2020) destaca que los programas de formación constituyen un espacio clave para el desarrollo de competencias inclusivas, al favorecer una

comprensión crítica de la diversidad y la adopción de prácticas pedagógicas orientadas a garantizar el derecho a la educación de todo el estudiantado.

Sin embargo, como señalan Slot y Biemans (2024) destacan que, aunque los programas formativos han incluido materias sobre inclusión que forman parte del Trayecto Formativo Psicopedagógico (Atención a la diversidad y Atención educativa para la inclusión) y tienen como objetivo proporcionar a los futuros, profesionales de la educación herramientas conceptuales y metodológicas para identificar y atender las diversas barreras para el aprendizaje educativas en el aula, estas no se traducen necesariamente en elementos eficaces para la práctica profesional, lo que limita la capacidad de estos estudiantes para responder de manera efectiva. En el mismo sentido, Delgado et al. (2024) sostienen que el éxito de la inclusión educativa depende directamente del desarrollo de competencias profesionales específicas, incluyendo la capacidad de diseñar estrategias pedagógicas flexibles, adaptativas y contextualizadas que respondan a la diversidad del estudiantado.

En este contexto, la educación debe asumirse como un derecho y no como un acto de generosidad. Esto implica repensar el rol docente desde una ética profesional comprometida con la equidad. Es crucial que la formación de los futuros profesionales de la educación incluya procesos de reflexión crítica, diálogo colaborativo y participación activa en la toma de decisiones pedagógicas inclusivas (Ferreira y Reis, 2017; Moriña y Orozco, 2021; 2022). A su vez, Lucena et al. (2025) señala la importancia de rediseñar los planes de estudio para incluir objetivos y competencias directamente vinculadas con la educación inclusiva. Esto no solo facilitará el desarrollo de entornos escolares más accesibles y seguros, sino que también permitirá que los estudiantes construyan experiencias significativas durante su formación. Incorporar prácticas en contextos reales de inclusión fortalece la autoeficacia del docente y su disposición para trabajar con estudiantes con diversas formas de aprender (Avramidis y Norwich, 2002; Chong y Cheah, 2009).

Además, diversos estudios han demostrado que los futuros profesionales de la educación a menudo perciben su preparación para aplicar estrategias inclusivas como insuficiente, ya que los programas de formación priorizan más el conocimiento

teórico que el desarrollo de habilidades prácticas en metodologías diferenciadas o pedagógicas inclusivas (Mazzuki, 2023; UNESCO, 2020). Por tanto, se hace necesario fortalecer la formación práctica en escuelas regulares que permitan la experiencia directa en contextos reales de diversidad (García et al., 2024). La evidencia empírica muestra que, a pesar de que la inclusión educativa es un eje declarado en las políticas formativas, los contenidos específicos sobre atención a la diversidad y educación inclusiva no están suficientemente integrados en los planes de estudio de los programas de formación en México, lo que limita la preparación de futuros profesionales para atender a un estudiantado diverso (Melchor y Carrillo, 2024).

Según Peguero et al. (2025) la formación de estudiantes en educación inclusiva en escuelas regulares es un proceso esencial para responder adecuadamente a la diversidad del estudiantado, este proceso debe garantizar que los profesores no actúen únicamente por sentido común ante las barreras para el aprendizaje educativas diversas, sino que cuenten con conocimientos sólidos y prácticos que les permitan atender a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje, asimismo, la incorporación de un enfoque inclusivo en la formación de futuros profesionales de la educación está alineada con los cambios en la agenda política y educativa de México, que ha evolucionado desde garantizar cobertura educativa hacia una educación de calidad con inclusión y equidad (UNESCO, 2020). Los autores subrayan que la enseñanza inclusiva debe promover relaciones democráticas y participativas en el aula, abandonando modelos autoritarios para potenciar tanto las habilidades individuales como sociales de los estudiantes, la formación para la inclusión no debe limitarse a conocimientos teóricos, sino incluir prácticas concretas que permitan garantizar un aprendizaje de calidad y el bienestar de todos los estudiantes en escuelas regulares (Ainscow y Miles, 2008; Correa et al., 2024).

Hernández y Samada (2021) enfatizan que la formación de de estudiantes en educación debe incluir no solo la capacitación en enfoques metodológicos, sino también en estrategias innovadoras y recursos didácticos que motiven la participación activa de todos los estudiantes pues se considera fundamental para

fomentar un ambiente de enseñanza inclusivo. Lucena et al. (2025) y Mazzuki (2023) mencionan que la formación de futuros profesionales de la educación debe incluir contenidos teórico-prácticos que los preparen para enfrentar los desafíos de la educación inclusiva, además, enfatizan la necesidad de rediseñar los planes de estudio para incorporar más objetivos y competencias relacionadas con la educación inclusiva lo que permitirá transformar las escuelas en entornos accesibles y seguros para todos los estudiantes y es por ello que señala que las experiencias y percepciones de los docentes en formación son fundamentales para reorientar la formación y las prácticas educativas, asegurando que se puedan atender adecuadamente la atención a la diversidad del estudiantado (Pilozo, 2025).

En este sentido, el papel de las instituciones formadoras de profesionales de la educación resulta fundamental para la construcción de una educación verdaderamente inclusiva, estas instituciones no solo preparan a los futuros profesionales de la educación para enseñar contenidos, sino también para reconocer y responder a la diversidad del aula (Florian, 2014). De acuerdo con Florian y Black (2011) avanzar hacia sistemas educativos equitativos requiere una formación basada en la flexibilidad pedagógica, la reflexión sobre la práctica y la comprensión de que todos los estudiantes pueden aprender, aunque lo hagan de maneras distintas.

Asimismo, la formación de estudiantes en educación debe incorporar una mirada inclusiva en todo el currículo, fomentando una cultura de respeto, empatía y altas expectativas hacia todos los estudiantes, sin distinción de sus condiciones o características individuales (Jurado et al., 2021). Como señalan Booth y Ainscow (2015) una escuela inclusiva se construye cuando los docentes se conciben a sí mismos como agentes de cambio capaces de eliminar las barreras que impiden la participación y el aprendizaje, de esta manera, las instituciones formadoras asumen un papel estratégico en el logro de una educación que no solo integre, sino que realmente valore la diversidad como un recurso pedagógico y humano.

1.1.2 Necesidades y desafíos en la formación de futuros profesionales de la educación para la inclusión de estudiantes en escuelas regulares

La formación de futuros profesionales de la educación orientada a la inclusión educativa según Ancaya et al. (2024) enfrenta múltiples desafíos que limitan la implementación efectiva de prácticas inclusivas en las aulas, uno de los principales obstáculos es la prevalencia de una formación predominante teórica, con escasas oportunidades para la aplicación práctica de estrategias inclusivas. Según Fairbrother et al. (2025) esta desconexión entre teoría y práctica dificulta que los docentes desarrollen competencias necesarias para atender a la diversidad del estudiantado.

Además, Mazzuki (2023 infiere que la falta de incorporación del enfoque de educación inclusiva como eje transversal en los programas de formación contribuye a una preparación insuficiente. Florian (2014) destaca que la inclusión educativa debe incorporarse de manera integral a todo el proceso formativo del estudiantado, en lugar de tratarse como un componente adicional o aislado. En contextos internacionales, se propone que los programas de formación no destaquen la educación inclusiva como una asignatura especializada, sino como un elemento central del currículo general para garantizar que los futuros profesionales de la educación adquieran las competencias necesarias para atender la diversidad en aulas heterogéneas (Kimhi y Bar, 2025). Asimismo, investigaciones recientes señalan que la formación para la inclusión se constituye en un tema fundamental del sistema educativo, y que los educadores requieren bases conceptuales sólidas y experiencias prácticas como parte de su preparación (Zapata, 2023). Además, se subraya que la inclusión no debe ser secundaria en los planes de estudio, sino transversal a todos los campos formativos, con oportunidades de práctica en contextos educativos reales y una revisión de la organización curricular (Florian y Black, 2011; Triviño et al., 2020).

Otro desafío significativo es la escasez de recursos y apoyos especializados en escuelas. Sharma y Sokal (2015) señalan que la falta de infraestructura adecuada y de profesionales especializados limita la capacidad de los docentes para implementar prácticas inclusivas efectivas. La actitud y percepción de los

docentes hacia la inclusión también juegan un papel crucial. Yada et al. (2021) encontraron que las actitudes negativas hacia la inclusión están vinculadas a la falta de preparación y confianza en las propias habilidades para enseñar en aulas inclusivas, lo que puede convertirse en una barrera para la implementación de estrategias didácticas inclusivas dentro del aula. Rodríguez y García (2024) señalan que la preparación de quienes se forman en el ámbito educativo con un enfoque inclusivo no se limita al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en el aula, sino que también contribuye a generar mayor conciencia en la comunidad educativa, promoviendo entornos escolares más colaborativos.

El proceso formativo de los estudiantes de educación debe orientarse al desarrollo de competencias que les permitan comprender y atender la diversidad presente en el aula, para esto Darling et at. (2022) señalan que es necesaria una preparación sólida en teorías del aprendizaje y del desarrollo, que sirva de base para diseñar e implementar estrategias didácticas adaptadas a las barreras que enfrenta cada estudiante. Además, es fundamental que todos los docentes desarrollen habilidades para gestionar aulas diversas, fomentando un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo, y promoviendo la participación activa de todo el estudiantado, este enfoque integral en la formación de futuros profesionales de la educación es esencial para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos (Booth y Ainscow, 2002; Florian y Black, 2011).

Desde un plano normativo, las políticas públicas y educativas desempeñan un rol fundamental en la orientación y diseño de los programas de formación de los estudiantes de educación. En México, la Ley General de Educación (DOF, 2019) establece que la educación debe ser inclusiva, equitativa y de excelencia, lo que implica un compromiso del Estado por garantizar que todos los docentes sean preparados para responder a la diversidad en el aula. Sin embargo, diversos estudios han señalado que esta visión no siempre se traduce en acciones concretas dentro de las instituciones formadoras de profesionales de la educación (Navarro y Navarro, 2023).

En este sentido, se identifica una distancia entre el marco normativo que impulsa la educación inclusiva y su aplicación real en los procesos de preparación

de quienes cursan estudios en educación, especialmente en lo relativo a los contenidos curriculares y a la capacitación para atender a estudiantes con TEA (Ancaya et al., 2024). Arnaíz et al. (2023) mencionan que, aunque programas como la Nueva Escuela Mexicana promueven una educación con enfoque inclusivo y humanista, aún persisten inconsistencias en la articulación de estas políticas con los contenidos curriculares de las licenciaturas en educación. De acuerdo con Slee (2011) muchos planes de estudio no abordan suficientemente la atención a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje.

1.1.3 La importancia de las estrategias didácticas en la educación inclusiva

En el marco de una educación inclusiva, Tomlinson (2017) menciona que las estrategias didácticas representan herramientas esenciales para atender la diversidad de estudiantes presentes en el aula. Estas estrategias permiten adaptar el currículo, los métodos de enseñanza y los materiales didácticos a las características individuales de los estudiantes, promoviendo el acceso equitativo al aprendizaje. La aplicación de estrategias didácticas en educación inclusiva es fundamental para apoyar la comprensión y la participación activa de todo el estudiantado, incluidos los estudiantes con TEA, ya que estas permiten ajustar la instrucción y el entorno de aprendizajes para responder a las necesidades específicas de estos estudiantes (Petersson y Holmqvist, 2022).

La relevancia de estas estrategias se sustenta en su potencial para disminuir las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. De con Carter et al. (2024) una enseñanza flexible y ajustada a las características del estudiantado contribuye no solo a mejorar los logros académicos, sino también a fortalecer el bienestar socioemocional y procesos de integración social, al promover dinámicas colaborativas, actitudes empáticas y el reconocimiento de la diversidad. En este sentido, la educación inclusiva trasciende el enfoque de equidad y consolida como una práctica pedagógica orientada al fortalecimiento de la calidad educativa en su conjunto (UNESCO, 2009).

Una estrategia ampliamente reconocida por su efectividad es el aprendizaje cooperativo el cual promueve la interacción entre estudiantes. Kalyanpur y Harry (2012) destacan que esta metodología favorece tanto el desarrollo académico como

las habilidades sociales, permitiendo que cada estudiante contribuya según sus fortalezas. Esta práctica contribuye a crear comunidades de aprendizaje más empáticas e inclusivas, y ha sido asociada con un aumento en la autoestima, la motivación y el sentido de pertenencia del estudiantado con barreras para el aprendizaje (Briones y Ortega, 2024). Asimismo, la diferenciación pedagógica se ha posicionado como una estrategia clave en contextos inclusivos. Tomlinson (2017) sostiene que ajustar la enseñanza a las características, intereses y niveles de competencia de los estudiantes permite ofrecer experiencias de aprendizaje más personalizadas y efectivas. Esta estrategia incluye la adaptación de los contenidos, el proceso de los productos y el ambiente, lo que garantiza que todos los estudiantes puedan aprender de forma significativa, sin ser estandarizados bajo un solo enfoque metodológico.

Por su parte, el uso de tecnologías digitales también representa una herramienta poderosa dentro de las estrategias didácticas. Alnahdi (2019) argumenta que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permiten crear materiales adaptativos, accesibles y multisensoriales que pueden ser utilizados por estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje, mejorando así su desempeño académico. Estas herramientas favorecen un aprendizaje flexible y autónomo, ofreciendo diferentes caminos para alcanzar los objetivos educativos (Ricoy et al., 2025).

De manera general, las estrategias didácticas en la educación inclusiva deben centrarse en el respeto por la diversidad, la flexibilidad metodológica y la participación activa del estudiantado. Autores como Florian y Black (2011) coinciden en que su implementación no solo beneficia a quienes presentan barreras para el aprendizaje, sino que contribuye al fortalecimiento de la experiencia educativa del conjunto de la comunidad escolar, en consecuencia, resulta fundamental que los futuros profesionales de la educación cuenten con una preparación sólida para el diseño y aplicación de estrategias didácticas pues esto es clave para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas y equitativas (Ainscow y Miles, 2008; Espada et al., 2023)

Además de la preparación docente, el diseño e implementación de estrategias didácticas requiere un enfoque colaborativo en el entorno escolar. La coordinación entre docentes, personal de apoyo, directivos y familias es esencial para generar prácticas pedagógicas consistentes y sostenibles que favorezcan la inclusión (Ainscow y Booth, 2011; Arnaiz, 2012; Mitchell, 2014). Según Barranco et al. (2022) y Epstein y Sheldon (2023) la participación activa de las familias y el trabajo conjunto entre profesionales fortalece la toma de decisiones pedagógicas, lo cual contribuye a crear una red de apoyo integral para los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje. Esta colaboración también permite un seguimiento más efectivo de los avances del estudiantado, promoviendo ajustes basados en la observación compartida y retroalimentación mutua.

Por otro lado, la planificación de estrategias didácticas debe considerar el contexto sociocultural del estudiantado. Autores como Kuwari (2024) y Aguirre y Alarcón (2022) subrayan que es indispensable reconocer la diversidad no sólo en términos de capacidades, sino también de experiencias culturales, lingüísticas y sociales. Estos enfoques didácticos enfatizan que las estrategias didácticas deben incorporar elementos que permitan a los estudiantes conectar el aprendizaje con su realidad cotidiana, validando sus identidades y promoviendo la equidad cultural en el aula. En esta línea, Santos Y Ogasawa (2021) señalan que una atención educativa inclusiva efectiva requiere que las prácticas docentes se diseñan a partir del reconocimiento de las particularidades del estudiante, lo que refuerza la necesidad de que la formación de futuros profesionales de la educación promueva estrategias flexibles y contextualizadas que respondan a la diversidad presente en los entornos educativos regulares.

En este sentido, las estrategias didácticas deben incorporar elementos que permitan a los estudiantes conectar el aprendizaje con su realidad cotidiana, validando sus identidades y promoviendo la equidad cultural en el aula. Esta perspectiva amplía la noción de inclusión más allá de la discapacidad, integrando un enfoque interseccional que reconoce múltiples dimensiones de la diversidad educativa (Guberina, 2023; Zeng et al., 2025).

Finalmente, la implementación de estrategias didácticas debe ir acompañada de procesos de evaluación reflexiva y continua, no basta con aplicar una metodología adaptada si esta no es constantemente revisada para determinar su efectividad y permanencia. De acuerdo con Li (2025) la evaluación centrada en la inclusión debe considerar indicadores de participación, bienestar emocional y progreso académico desde una mirada holística. Este enfoque fomenta la mejora continua de las prácticas docentes y garantiza que los ajustes pedagógicos responden finalmente a las barreras de los estudiantes, promoviendo así ambientes educativos más justos y humanizados (Hidayah y Al, (2024); Ramírez et al., 2023).

1.2 Antecedentes de estrategias didácticas en escuelas regulares

Las estrategias didácticas en escuelas regulares son fundamentales para promover la inclusión de niños con barreras para el aprendizaje. En la literatura se mencionan varias metodologías y estrategias que los docentes utilizan para facilitar este proceso (Becerra et al., 2025). Por ello, las estrategias didácticas han evolucionado significativamente en las últimas décadas, en respuesta a la creciente demanda de integrar a estudiantes con diversas barreras para el aprendizaje en aulas regulares, León et al. (2024) hacen hincapié en que las estrategias didácticas en escuelas regulares se centran en la necesidad de adaptar los sistemas educativos para atender a la diversidad de estudiantes. La implementación de estrategias didácticas en escuelas regulares ha sido objeto de diversas investigaciones y propuestas teóricas que buscan transformar las prácticas pedagógicas tradicionales hacia modelos más equitativos y participativos. Estas estrategias no solo facilitan el acceso al currículo para estudiantes con diversas características, sino que también promueven ambientes de aprendizaje colaborativos y respetuosos a la diversidad (Booth y Ainscow, 2015; Correa y Osses, 2023; Echeita, 2020; Ruiz et al., 2024).

Una investigación realizada por Palacios et al. (2020) en docentes de educación básica regular evidenció que las estrategias didácticas inciden significativamente en el desarrollo de prácticas inclusivas, el estudio encontró que factores como la motivación, la contextualización de contenidos, la gestión del aprendizaje y la evaluación adaptada explican en un 55.9% la importancia de

capacitar a los docentes en el diseño y aplicación de estrategias que respondan a la diversidad del estudiantado.

En las últimas décadas, el paradigma educativo ha experimentado un cambio significativo hacia la inclusión, lo que ha llevado a una creciente preocupación por la implementación de estrategias didácticas que respondan efectivamente a la diversidad del estudiantado en escuelas regulares (UNESCO, 2020). La investigación en educación inclusiva coincide en que la escolarización de estudiantes con TEA no puede abordarse únicamente desde la adecuación de espacios físicos o la provisión de recursos de accesibilidad. Aunque estos elementos resultan necesarios, la inclusión efectiva se construye principalmente a partir de prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad del estudiantado y que incorporen estrategias didácticas flexibles, ajustadas a las necesidades, intereses y barreras para el aprendizaje de cada estudiante. Este enfoque favorece una participación activa y con sentido en las dinámicas del aula regular (Echeita, 2023; Tomlinson, 2017).

1.2.1 Conocimiento docente sobre estrategias didácticas y necesidades de formación

La implementación de estrategias didácticas representa una herramienta fundamental para garantizar el acceso equitativo al aprendizaje en contextos educativos diversos, por eso, en los últimos años la literatura ha documentado un creciente cuerpo de prácticas y metodologías orientadas a atender la diversidad en el aula, promoviendo un entorno educativo accesible, participativo y enriquecedor para todos los estudiantes (Florian, 2014). Estas estrategias abarcan desde la adaptación del currículo y el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) las cuales han demostrado ser eficaces para facilitar el acceso de estudiantes con discapacidad a contenidos académicos en entornos inclusivos, hasta el diseño de espacios que fomenten la expresión individual y la colaboración, permitiendo que los estudiantes con TEA y en general aquellos con barreras para el aprendizaje, interactúen con los contenidos de manera significativa (Aftab et al., 2024; Espada et al., 2023).

En este marco, autores como CAST (2018) y Florian y Spratt (2013) coinciden en que estas estrategias no solo benefician a estudiantes con discapacidad, sino que fortalecen la experiencia de aprendizaje de todo el grupo. El diseño de estrategias didácticas adecuadas permite superar barreras físicas, emocionales o cognitivas, favoreciendo la autonomía, la participación y el sentido de pertenencia escolar (Echeita, 2020; Meyer et al., 2014; Woodcock, 2022). Para Rose y Merer (2002) brindar múltiples formas de acceso al conocimiento fomenta la autorregulación del estudiante, haciendo visible que una enseñanza inclusiva no es exclusiva para estudiantes con discapacidad, sino una forma de enseñar mejor a todos.

El uso de TIC ha sido ampliamente respaldado como una estrategia efectiva, como lo demuestra el estudio de Fernández et al. (2022) quienes encontraron que la incorporación de plataformas digitales en escuelas públicas de educación básica mejoró significativamente la inclusión de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje al facilitar su participación activa y su acceso a contenidos adaptados para favorecer el aprendizaje personalizado y adaptativo. Alnahdi (2019) demuestra que herramientas como plataformas digitales, software educativo y recursos multimedia no solo mejoran el acceso, sino que elevan la motivación y el compromiso del estudiantado. Así mismo, el aprendizaje cooperativo, respaldado por Kalyanpur y Harry (2012) ha sido documentado en investigaciones que metodologías centradas en la colaboración y el trabajo interactivo en aulas regulares pueden generar mejoras significativas tanto en el rendimiento académico como la integración social del estudiantado, tales como los estudios con grupos interactivos que evidenciaron mejoras académicas, mayor motivación y mejores relaciones interpersonales (Suárez y García, 2022) mientras que la aplicación de aprendizaje colaborativo en contextos inclusivos se asocia con fortalecimiento de actitudes empáticas y mayor participación entre estudiantes con y sin discapacidad (Muniroh et al., 2024).

Pese a estos beneficios comprobados, diversos estudios muestran que muchos docentes aún carecen de conocimientos específicos de cómo implementar estas estrategias. Por ejemplo, En el estudio de Walton y Engelbrecht (2023)

encontraron que, aunque los docentes apoyan la inclusión de principio, muchos se sienten inseguros o insuficientemente preparados para trasladar esos principios a la práctica diaria en sus aulas, optando en cambio por métodos tradicionales y sin diferenciación alguna.

Khalil et al. (2020) destacan que la mayoría de los futuros profesionales de la educación y varios en ejercicio no han recibido capacitación suficiente sobre estrategias didácticas para estudiantes con TEA. Martínez et al. (2024) identificaron que los docentes reconocen su desconocimiento y expresan la necesidad de mayor formación sobre metodologías y procesos inclusivos. Este hallazgo está respaldado por estudios recientes que señalan que, aunque métodos como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) no son ampliamente valorados como enfoques pedagógicos que promueven el pensamiento crítico y la colaboración, muchos docentes enfrentan barreras significativas en su implementación debido a la falta de experiencia y competencias específicas (Aidoo, 2023; Tefera et al., 2024). Estas barreras incluyen la necesidad de formación, capacitación práctica y apoyo institucional para emplear con eficacia estrategias didácticas centradas en problemas reales, lo que limita la capacidad del estudiantado para aplicar dichas técnicas en contextos educativos diversos (Wittwer y Russell, 2024).

El desconocimiento no solo se limita a la implementación metodológica, sino también al enfoque ético y cultural. Ainscow y Miles (2008) insisten en que la formación de futuros profesionales de la educación debe estar acompañada de una transformación institucional que promueva el respeto por la diversidad y la colaboración entre toda la comunicación educativa, esto implica que las estrategias didácticas no deben reducirse a herramientas, sino formar parte de un cambio estructural que reconozca a cada estudiante como sujeto activo de derechos y aprendizaje (Echeita, 2023; UNESCO, 2017).

En este sentido, Florian (2014) propone una visión no categórica de las estrategias didácticas, enfocadas en fortalezas individuales de los estudiantes más que en sus limitaciones (Florian y Black, 2011). En línea con esta propuesta, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) emerge como un enfoque clave para crear experiencias educativas más accesibles y flexibles (Meyer et al., 2014).

Diversos autores como Ainscow et al. (2019) Echeita (2020) y OECD (2019) coinciden en que, aunque los docentes valoran la importancia de las estrategias didácticas, enfrentan desafíos relacionados con la escasez de recursos y ausencia de acompañamiento institucional.

Por lo tanto, es imperativo fortalecer los programas de formación incorporando contenidos prácticos, experiencias reales y acompañamiento especializado. Rangel (2017) y Palacios et al. (2020) resaltan que la formación debe ir más allá de lo técnico e incorporar un compromiso ético con la equidad. La capacitación docente debe enfocarse en desarrollar competencias para el diseño de materiales, la planificación diversificada y la evaluación inclusiva, tal como lo mencionan Darling et al. (2020) pues los beneficios de una educación inclusiva trascienden lo académico, promueven la empatía, el respeto y la preparación de las futuras generaciones para vivir en una sociedad plural.

Finalmente, la evidencia acumulada señala que, si bien existen avances teóricos y metodológicos, persisten grandes desafíos en la aplicación efectiva de estrategias didácticas en la práctica docente. Un estudio reciente sobre la implementación de prácticas inclusivas encontró que, aunque muchos docentes expresan conocimiento general sobre los principios de la educación inclusiva y manifiestan actitudes favorables hacia su implementación, enfrentan serias dificultades para traducir dichos conocimientos en prácticas pedagógicas concretas dentro del aula. Estas dificultades se relacionan principalmente con la insuficiente formación práctica, la escasez de recursos didácticos, la rigidez curricular y la limitada presencia de apoyo institucional sostenido (Jabri, 2025). En la misma línea, Ainscow et al. (2019) advierten que persiste una brecha significativa entre el discurso inclusivo promovido por las políticas educativas y las condiciones reales en las que los docentes desarrollan su labor cotidiana, lo que genera tensiones entre las intenciones pedagógicas y la práctica escolar.

1.2.1.1 Conocimiento docente sobre estrategias didácticas para estudiantes con TEA

Dentro del marco de la formación inclusiva, un área que continúa enfrentando importantes desafíos es el diseño e implementación de estrategias didácticas

específicas para estudiantes con TEA, aunque los futuros profesionales de la educación suelen poseer conocimientos generales sobre la diversidad educativa, diversas investigaciones evidencian que el conocimiento concreto sobre cómo atender a estudiantes con TEA en contextos escolares regulares sigue siendo insuficiente (Gómez et al., 2021; Lee y Abdullah, 2024).

La revisión sistemática de Gómez et al. (2021) que habla sobre el conocimiento docente acerca del TEA evidencia que los docentes de educación ordinaria a menudo presentan niveles bajos de comprensión conceptual y operativo, lo cual limita su capacidad para implementar prácticas pedagógicas inclusivas efectivas sin formación adicional específica. Asimismo, las investigaciones centradas en contextos educativos diversos han señalado que los docentes perciben falta de formación, recursos y apoyo institucional, y que tales deficiencias obstaculizan la aplicación de estrategias didácticas basadas en evidencia para estudiantes con TEA, generando sentimientos de incompetencia y estrés profesional (de Boer et al, 2011; Frontiers in Education, 2025)

Las investigaciones empíricas más recientes han documentado que las estrategias más efectivas para estudiantes con TEA incluyen la estructuración visual del entorno (uso de pictogramas, horarios visuales y secuencias) la enseñanza explícita de habilidades sociales mediante juegos de rol o dramatización, el uso de apoyos tecnológicos (apps de comunicación aumentativa y alternativa) y el modelado de conductas esperadas en contextos escolares (Díaz, 2025) estas prácticas han demostrado favorecer el desarrollo de la autonomía, la regulación emocional y la participación de los estudiantes con TEA en las actividades del aula regular (Calleja y Bosnak, 2023; Okpaka y Ajayi, 2025; Petersson y Holmqvist, 2022).

Rangel (2017) enfatiza que la intervención educativa adecuada tiene un impacto directo en la calidad de vida de los estudiantes con TEA, razón por la cual es fundamental que los docentes cuenten con programas de actualización específicos en esta área. Así mismo Odom et al. (2010) plantea que no basta con conocer las características generales del TEA, el verdadero reto está en saber adaptar las metodologías y recursos pedagógicos para lograr aprendizajes

significativos, de acuerdo con este autor, los docentes requieren formación específica en técnicas como el apoyo conductual positivo, el uso de rutinas estructuradas y el trabajo con sistemas de reforzamiento visual para promover la participación activa de los estudiantes con TEA.

Tsou et al. (2024) realizaron una revisión sistemática de intervenciones escolares orientadas a aumentar la inclusión social de estudiantes con TEA en escuelas regulares, esta revisión identificó múltiples estudios que muestran que las intervenciones diseñadas específicamente para fomentar la participación social (incluidas actividades estructuradas en grupo) pueden mejorar la accesibilidad y participación de estos estudiantes en actividades del aula. Si bien, los docentes reconocen la importancia de ajustar su enseñanza a las barreras para el aprendizaje de los estudiantes con TEA, muchos se enfrentan a limitaciones prácticas como la falta de recursos, tiempo o apoyo especializado y esto refleja una brecha persistente entre el conocimiento del derecho a una educación inclusiva y las condiciones reales para su implementación en la práctica educativa (Humphrey y Lewis, 2008). Por ello, se puede decir que las estrategias didácticas para estudiantes con TEA deben ir más allá de la adaptación curricular y considerar aspectos fundamentales como la comunicación, la interacción social y el manejo conductual, la evidencia empírica respalda que estas prácticas, cuando son parte de la formación de futuros profesionales de la educación sólida y continua mejoran no solo los aprendizajes para los estudiantes con TEA sino también la dinámica general del aula y el desarrollo de una cultura verdaderamente inclusiva (Cook y Odom, 2013; Fernández et al., 2022; Rangel, 2017; Ross y Cook, 2020).

1.2.2 Matrícula de estudiantes con TEA y su inclusión en escuelas regulares

La inclusión educativa de estudiantes con TEA en escuelas regulares es un compromiso fundamental de las políticas públicas, que deben garantizar entornos educativos respetuosos de la diversidad y promotores de la participación plena de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, esto implica adaptar los métodos de enseñanza y proporcionar los apoyos necesarios para que los estudiantes con TEA accedan a la educación en igualdad de condiciones con sus compañeros (Vidal, 2024). Sin embargo, las prácticas actuales, según Slee,

(2011) no siempre favorecen la inclusión, perpetuando en ocasiones la exclusión y segregación de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje. Estos estudiantes pueden ser aislados del resto, realizando actividades más simples y con un carácter más reproductivo que las de sus compañeros, evidenciando una falta de habilidades y mecanismos por parte de los profesores para manejar la heterogeneidad y trabajar con distintos niveles de aprendizaje en el aula.

A nivel mundial, la prevalencia del TEA es de aproximadamente 1 de cada 160 niños, según la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2021). En México, un estudio realizado por Autismo Speaks en 2016 estimó que 1 de cada 115 niños tiene TEA, cifra que supera la media global ya que se estimaba para ese año que es de 1 caso por cada 160 niños (WHO, 2016).

Tabla 1

Estimación aproximada de estudiantes con TEA inscritos en escuelas regulares en México

Nivel educativo	Estudiantes con TEA
Educación inicial	94.800 de 0 a 4 años
Educación básica (Preescolar a Secundaria)	298,00 de 5 a 19 años
Educación superior	Participación muy marginal, la mayoría en universidades privadas

Fuente: Elaboración propia a partir de Secretaría de Salud (2016) y OBINDI (2022)

En el ámbito rural, los desafíos son aún mayores. Las escuelas en estas áreas suelen carecer de recursos materiales y humanos suficientes para atender las barreras para el aprendizaje de los estudiantes con TEA. No obstante, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha trabajado en la capacitación de docentes rurales, promoviendo el uso de estrategias didácticas y la creación de entornos seguros y adaptativos para los estudiantes con TEA (SEP, 2021).

La inclusión educativa para estudiantes con TEA ha avanzado considerablemente en los últimos años en México, con un enfoque en la promoción de una educación inclusiva que elimine barreras y fomente la equidad. La matrícula de estudiantes con TEA en escuelas regulares representa un indicador clave para el progreso en esta área. De acuerdo con la SEP, en 2020 se reportaron

aproximadamente 160,000 estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje inscritos en el nivel básico, por lo que aproximadamente entre el 10% y el 15% podrían presentar TEA, este grupo representa un desafío y una oportunidad para los sistemas educativos al requerir estrategias personalizadas y ajustes razonables que permitan su participación plena en las actividades escolares (SEP, 2020).

En el Estado de Sonora, se han realizado esfuerzos específicos para garantizar la integración de estos estudiantes en el sistema educativo. Según cifras recientes proporcionadas por la Secretaría de Educación y Cultura (SEC) en 2022 se registraron 1500 estudiantes con TEA inscritos en escuelas regulares. Este número representa un aumento significativo respecto a años anteriores, resultado de las políticas de inclusión implementadas en la región (SEC Sonora, 2022). Estas políticas incluyen capacitaciones para maestros en el manejo de la 'Guía de actuación para la atención educativa de alumnos en condición del espectro autista' y la implementación de protocolos específicos para atender a esta población.

En el Estado de Sonora, el Gobierno y la Secretaría de Educación y Cultura han impulsado acciones orientadas a fortalecer la inclusión educativa y la atención a la diversidad en las escuelas públicas. La estrategia estatal ha considerado la capacitación de docentes en metodologías inclusivas, la integración de herramientas para la atención a barreras de aprendizaje y la colaboración con organizaciones especializadas para actualizar al personal educativo sobre el TEA y otras condiciones de discapacidad. Estas acciones forman parte de convenios con asociaciones como 'Explora tu potencial, A.C' y 'Autismo por Sonora' dirigidos a mejorar la atención a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación tanto en Centros de Atención Múltiple como en escuelas regulares atendidas por las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). De forma complementaria, las jornadas de capacitación estatal han promovido enfoques pedagógicos innovadores y prácticas docentes inclusivas, fortaleciendo así la profesionalización del magisterio de educación básica para responder a la heterogeneidad del estudiantado (Gobierno del Estado de Sonora, 2023; 2024; 2025).

Además, en Sonora, las autoridades han promovido acciones intersectoriales para favorecer la detección, atención y seguimiento de estudiantes con TEA y otros trastornos del neurodesarrollo. Asimismo, la Secretaría de Salud de Sonora informa que, en diversas clínicas de atención al neurodesarrollo en Hermosillo, Empalme, Navojoa y Nogales, se brinda detención diagnóstica, evaluación neuropsicológica, terapias especializadas y capacitación a familiares, con el objetivo de asegurar un abordaje comprensivo desde edad temprana y favorecer condiciones de inclusión en los diferentes ámbitos de la vida de estas niñas, niños y adolescentes (Secretaría de Salud del Estado de Sonora, 2024). La Secretaría de Educación y Cultura (SEC) ha organizado talleres dirigidos a docentes para fortalecer sus competencias en la atención educativa de estudiantes con TEA u otras barreras para el aprendizaje, mediante la Guía de actuación para la atención educativa de estudiantes en condición del TEA y trastornos de la comunicación, implementada en varios municipios del Estado (Gobierno del Estado de Sonora, Secretaría de Educación y Cultura, 2022). Estas estrategias apuntan a articular esfuerzos entre salud, educación, familias y comunidades para mejorar la atención integral y promover la inclusión educativa.

1.2.3 Inclusión educativa en la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora: Currículo y atención al estudiantado con TEA

La formación en educación inclusiva dentro de los programas de Licenciatura en Educación representa un componente fundamental para preparar a los futuros profesionales a enfrentar los retos que implica la atención a la diversidad en el aula, en particular, el abordaje de las distintas formas de aprendizaje y apoyo educativo de estudiantes con TEA exige una formación sólida, integral y actualizada que combine tanto contenidos teóricos como experiencias prácticas significativas (Lucena et al., 2025). Diversos estudios han señalado que la inclusión de contenidos específicos sobre el TEA y de estrategias didácticas en los programas de formación sigue siendo limitada, lo que afecta la preparación de los estudiantes para atender adecuadamente la diversidad en las aulas regulares (Medina et al., 2025). Un análisis de los planes y programas de estudio de distintas licenciaturas en educación en México muestran esfuerzos crecientes por incorporar contenidos vinculados con

la inclusión y la atención a la diversidad, sin embargo, dichos contenidos suelen aparecer de forma fragmentada o concentrada en asignaturas optativas, lo que limita su alcance formativo (Pérez et al., 2019). Investigaciones recientes como las de Lucena et al. (2025) señalan que la formación de futuros profesionales de la educación requiere un enfoque integral que atraviese todo el currículo, permitiendo desarrollar competencias inclusivas de manera progresiva. Esta perspectiva implica que programas de formación de estos estudiantes no deben reducir la educación inclusiva a una materia aislada, sino integrarla como un eje transversal que oriente la planeación, la práctica y la evaluación educativa (Parody et al., 2023).

Según la plataforma SIIES/UNAM, la matrícula nacional en educación profesional (licenciatura y TSU) en el ciclo 2023-2024 fue aproximadamente 4,890,145 estudiantes, de los cuales 1,264,687 fueron en universidades públicas estatales. Aunque SIIES no desglosa por carreras, se estima que la carrera de educación representa una porción significativa de los programas ofrecidos en instituciones normales y licenciaturas en educación del Estado. La elección de la Universidad de Sonora como contexto de estudio se justifica por su relevancia en la formación de profesionales de la educación en el noroeste del País y por su compromiso declarado con la inclusión (Universidad de Sonora, 2024). Esta institución cuenta con una amplia matrícula con más de 35,731estudiantes matriculados en sus programas de nivel superior y ofrece 46 licenciaturas, entre ellas la Licenciatura en Educación desde el año 2018, en donde en el semestre 2025-1 reportó que la matrícula fue de 291 estudiantes, lo que representa aproximadamente el 0.8% de la matrícula total.

La Universidad de Sonora se posiciona como una institución incluyente al promover el acceso y la permanencia de estudiantes que enfrentan diversas barreras para el aprendizaje, tales como condiciones de vulnerabilidad, discapacidad o situaciones especiales como embarazo, mediante programas de apoyo y acompañamiento específicos, sin embargo, aunque el plan de desarrollo institucional destaca la importancia de la inclusión en el proceso educativo y la atención a la diversidad desde la perspectiva de acceso y permanencia, no se especifica claramente que el currículo de las carreras contemple la formación

explícita de los estudiantes para que sean agentes inclusivos en su ejercicio profesional, en otras palabras, la inclusión se asegura en la etapa de ingreso y desarrollo académico, pero no se establece de manera explícita que los egresados cuenten con competencias inclusivas derivadas al diseño curricular (Universidad de Sonora, 2021).

En el casi específico de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora, el plan de estudios vigente incorpora la atención a la diversidad y la inclusión educativa como elementos orienta dores del perfil de egreso y de los espacios de formación práctica profesionales (Universidad de Sonora, 2025). Dicho perfil establece que las y los egresados deberán contar con competencias para intervenir en contextos educativos diversos y reflexionar críticamente sobre su práctica desde un enfoque inclusivo. No obstante, aunque estos planteamientos se enmarcan en las orientaciones generales de las políticas educativas nacionales y en el compromiso institucional con la inclusión del estudiantado, su formulación se presenta en términos generales y no explícita de manera sistemática competencias específicas para la atención educativa de estudiantes con TEA. En consecuencia, la formación del estudiantado de la Licenciatura en Educación tiende a abordar la inclusión desde un enfoque amplio, lo que implica que el desarrollo de estrategias didácticas para la atención a los estudiantes con TEA depende, en gran medida, de la operacionalización de estos principios en las asignaturas y en las experiencias de práctica profesional, abriendo la posibilidad de una brecha entre lo declarado en el perfil de egreso y la preparación efectiva para la práctica inclusiva en contextos reales.

La Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora se ofertó por primera vez en el año 2018 bajo el modelo educativo por competencias, su objetivo general es *"*formar profesionales con capacidades para diagnosticar, investigar, diseñar, intervenir y evaluar procesos formativos individuales y colectivos en diversos contextos, bajo los principios de promoción del desarrollo humano como estrategia transformadora dirigida al progreso social de las comunidades*"* (Universidad de Sonora, 2018).

De acuerdo con el plan de estudios vigente, el programa busca desarrollar en los estudiantes una comprensión crítica de los procesos educativos, fortaleciendo competencias para la atención a la diversidad y la inclusión en distintos contextos formativos. Como objetivo general, la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora tiene el *"*formar a un profesional capaz de diagnosticar, investigar, diseñar, intervenir y evaluar procesos formativos individuales y colectivos en diversos contextos bajo los principios de promoción del desarrollo humano como estrategia de transformación dirigida al progreso social de las comunidades*"* (Licenciatura en Educación. 2025).

Licenciatura en Educación ha integrado dentro de su currículo espacios dedicados a fomentar el conocimiento y la aplicación de estrategias didácticas, en particular, se ha identificado que dicha formación se ofrece principalmente como parte de área de formación optativa, lo que permite a los estudiantes especializarse en enfoques inclusivos adaptados para estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje. Entre las materias ofrecidas en esta área, se incluyen cursos como "Educación inclusiva", "Metodologías para la Diversidad" y "Tecnologías Aplicadas a la Educación Especial", los cuales están diseñados para preparar a los futuros educadores en la implementación de prácticas pedagógicas que promuevan un ambiente de aprendizaje accesible y equitativo para todos los estudiantes (Universidad de Sonora, 2024).

En la Universidad de Sonora, aunque se ha identificado la inclusión de algunos cursos relacionados con la educación inclusiva dentro del área de formación optativa de la Licenciatura en Educación, estos esfuerzos no parecen ser tan extensivos ni obligatorios para todos los estudiantes de dicha licenciatura, esto sugiere una oportunidad para fortalecer y ampliar el enfoque de la universidad en la educación inclusiva, haciéndolo más integral dentro del currículo obligatorio (Universidad de Sonora, 2022).

Los estudiantes de la Licenciatura en Educación inician sus prácticas educativas desde segundo semestre y sus prácticas profesionales en el sexto semestre, estas prácticas están estructuradas para brindar experiencias reales tanto en entornos educativos regulares como aquellos especializados en atención

a la diversidad. Los espacios en los que se pueden incorporar incluyen escuelas desde el nivel básico hasta el medio superior, tanto públicas como privadas, centros de educación especial y programas después de la escuela diseñados para apoyar a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje, estas prácticas están guiadas por un marco de reflexión y análisis crítico, donde los estudiantes trabajan estrechamente con docentes con experiencia y trayectoria suficiente (Universidad de Sonora, 2020).

La incorporación de estos componentes curriculares y oportunidades de prácticas educativas refleja el compromiso formal de la Universidad de Sonora con la formación de educadores capaces de responder a las demandas de un sistema educativo inclusivo. Sin embargo, se subraya la necesidad de evaluar si la formación proporcionada capacita a los estudiantes no solo teóricamente sino también prácticamente, permitiéndoles contribuir efectivamente al desarrollo y bienestar de todos los estudiantes en ambientes educativos reales (Universidad de Sonora, 2020).

Investigaciones recientes revelan que una proporción significativa de estudiantes normalistas o de licenciaturas en educación realizan sus prácticas en contextos donde deben atender directamente a estudiantes con TEA, sin contar con una preparación adecuada. Por ejemplo, Se ha demostrado que, aunque muchos profesionales de la educación reconocen la importancia de atender a estudiantes con TEA dentro de las aulas regulares, un número considerable de docentes reporta sentirse insuficientemente preparado para hacerlo de manera efectiva. La literatura sugiere que esta falta de preparación práctica se relaciona con deficiencias en su formación y el acceso limitado a capacitación especializada en estrategias didácticas para el TEA (Duncan et al., 2021; Paraskevi, 2021). Del mismo modo, Arnaiz (2023) documentaron que los practicantes en escuelas regulares de educación básica en el norte del país, a pesar de estar en contacto con estudiantes con TEA, tienden a reproducir modelos tradicionales de enseñanza debido a la falta de formación específica respecto al tema, lo que compromete los principios de inclusión educativa. Estas evidencias subrayan que el contacto con la diversidad no garantiza por sí solo una atención inclusiva, sino que es indispensable acompañar

a estas experiencias con procesos formativos, reflexión crítica y asesoría profesional especializada que potencien una práctica docente incluyente y efectiva (Nissim y Shamma, 2025).

Investigaciones como la de Lucena et al. (2025) revelan que muchos programas de formación “carecen de una comprensión coherente de la inclusión y de un marco conceptual claro para guiar la labor en contextos inclusivos”. Por otro lado, estudios como el de Martins y Chacon (2021) indican que la experiencia práctica por sí sola no resulta suficiente pues menciona que el desarrollo de la autoeficacia de los futuros profesionales de la educación para la inclusión depende tanto de la formación teórica como de la exposición prolongada en prácticas supervisadas con estudiantes con discapacidad. Esta situación reafirma que la presencia en el aula de estudiantes con discapacidad no garantiza de por sí una práctica inclusiva efectiva si no se acompaña de una formación especializada y de espacios de reflexión y supervisión adecuados (Kimhi y Bar, 2025)

Además, se identifican barreras institucionales como la falta de actualización del profesorado universitario en temas de inclusión educativa. De acuerdo con Sharma y Mullick (2020) y Walton y Rusznyak (2020) esta carencia limita la capacidad de los docentes formadores para transmitir herramientas pedagógicas adaptadas a la atención de estudiantes con barreras para el aprendizaje, esto se traduce en una desconexión entre los enfoques contemporáneos sobre educación inclusiva y la enseñanza universitaria que reciben los futuros profesionales de la educación.

1.3 Formulación del problema

La inclusión educativa de estudiantes con TEA en escuelas regulares continúa representando un reto significativo tanto para los docentes como para el sistema educativo en su conjunto. Diversos estudios como el de Leifler y Grassi (2020) han evidenciado que la falta de formación específica en el profesorado contribuye a la escasa adaptación del currículo, a la limitada aplicación de estrategias didácticas eficaces y a una atención poco individualizada, lo que repercute negativamente en el aprendizaje, la socialización y el bienestar emocional de los estudiantes con TEA (Paraskevi, 2021; Tsegaye et al., 2025).

Aunque el discurso pedagógico actual defiende una educación para todos y con todos, la brecha entre el enfoque teórico de la inclusión y su aplicación práctica persiste. Factores como la formación insuficiente del profesorado, las actitudes excluyentes, la escasez de apoyos especializados y la rigidez organizativa de los centros educativos obstaculizan una implementación efectiva de las prácticas inclusivas (Arnaiz et al., 2023; Norwich, 2022). Este desfase provoca que muchos estudiantes con TEA continúen enfrentando barreras que afectan su derecho a una educación equitativa y de calidad (Lindsay et al., 2014).

La formación de futuros profesionales de la educación emerge como un componente crítico para lograr una educación inclusiva efectiva. No obstante, los programas de formación como los de actualización profesional suelen carecer de contenidos específicos sobre el TEA y estrategias didácticas adecuadas para atender a esta población de estudiantes (Medina et al., 2025; Pareja y Villacrés, 2025). Esta carencia limita las competencias docentes y perpetúa prácticas excluyentes que afectan negativamente el proceso educativo y la integración social de este colectivo (Vidal, 2025).

Desde el plano teórico, la inclusión educativa ha evolucionado a partir de diversas disciplinas como la pedagogía, la psicología y la sociología, consolidándose como un paradigma centrado en la equidad, la justicia social y la atención a la diversidad. Este modelo desafía la visión tradicional de la educación especial y apuesta por una reestructuración del sistema educativo que permita la participación plena de todos los estudiantes en contextos comunes de aprendizaje (Ainscow et al., 2006; Arnaiz, 2017). Sin embargo, para que la inclusión sea una práctica consolidada, debe sostenerse también en una dimensión política y normativa que garantice su implementación efectiva (Gonzáles, 2024). Esta dimensión implica la existencia de políticas públicas que aseguren recursos suficientes, programas educativos pertinentes y capacitación continua para el personal educativo, pues en México, la transición de un modelo integrador hacia uno inclusivo ha sido respaldada por instrumentos legales recientes como la Ley General de Educación (2019) la cual establece en su artículo 7, fracción IX, el principio de inclusión educativa como eje del sistema educativo nacional,

promoviendo la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Asimismo, el Programa Sectorial de Educación 202-2024 plantea dentro de su Eje Prioritario 2 la necesidad de garantizar la equidad, la inclusión y la excelencia educativa, enfatizando la atención a estudiantes con discapacidad.

Aunque se han promulgado políticas con enfoque inclusivo, la aplicación efectiva de estas se ha visto limitada por la falta de presupuesto, la ausencia de lineamientos operativos claros y la escasa continuidad en los programas de formación de futuros profesionales de la educación (Ebersold y Meijer, 2021; Hehir y Katzaman, 2012). Además, la escasez de datos desagregados sobre la población TEA y la falta de seguimiento a estas políticas reflejan una débil articulación entre el diseño institucional y la realidad escolar.

La atención a estudiantes con TEA dentro de las políticas educativas ha sido escasa y generalista. Sánchez et al (2025) subrayan que el limitado conocimiento sobre las barreras para el aprendizaje de los estudiantes con TEA dificulta la generación de políticas educativas pertinentes. Por su parte, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2018) destaca la importancia de abordar el neurodesarrollo desde una perspectiva ecológica, que considere la interacción de los factores individuales, sociales y culturales. En consecuencia, las políticas educativas deben avanzar hacia propuestas específicas que promuevan la participación plena del estudiantado con TEA, garantizando su derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad (UNESCO, 2020). No obstante, en la formación actual de los futuros profesionales de la educación, la atención al TEA suele abordarse desde enfoques generales de inclusión y diversidad, con un énfasis predominantemente teórico y una limitada sistematización de estrategias didácticas específicas (Lee y Abdullah, 2024). En los programas de formación, el desarrollo de competencias para la atención educativa de estudiantes con TEA no se integra de manera transversal ni se acompaña de suficientes espacios de práctica supervisada, lo que restringe la aplicación efectiva de los principios inclusivos en contextos reales (Pérez, 2024). En suma, el problema central de esta investigación radica en la persistente brecha entre el enfoque teórico y político de la inclusión educativa y su implementación práctica en las aulas regulares, particularmente en

lo que respecta a la preparación de los futuros profesionales de la educación para atender las barreras para el aprendizaje educativas de estudiantes con TEA (Kimhi, 2025).

A partir de lo anterior, se plantea la siguiente pregunta general de investigación ¿Cuál es el nivel de conocimiento sobre el TEA, el conocimiento de estrategias didácticas y las actitudes inclusivas que poseen los estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora en relación con la atención educativa de estudiantes con TEA?

1.4 Objetivos de investigación

General

Analizar la relación entre el conocimiento sobre el TEA, conocimiento sobre estrategias didácticas y actitudes hacia la inclusión de estudiantes con TEA en estudiantes de la Licenciatura en Educación de la UNISON.

Específicos

1. Describir el nivel de conocimiento del TEA en estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora
2. Describir el nivel de conocimiento de las Estrategias didácticas en estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora para estudiantes con TEA en el aula regular.
3. Identificar las actitudes inclusivas en estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora para estudiantes con TEA en el aula regular.

1.5 Justificación

Este estudio responde a una necesidad urgente en el contexto de la educación inclusiva: la preparación de los futuros profesionales de la educación para atender adecuadamente a estudiantes con TEA en aulas regulares. La falta de formación específica sobre estrategias didácticas limita significativamente la capacidad de los estudiantes de la Licenciatura en Educación para poder implementarlas y responder a la diversidad, especialmente ante los desafíos que plantea el TEA (Marín y Palomares, 2024; Morocho et al., 2025; Van Der Steen et al., 2020). Esta

investigación se justifica desde tres dimensiones fundamentales: social, formativa y académica.

Desde la dimensión social y educativa, la inclusión de estudiantes con TEA representa uno de los principales retos de los sistemas educativos contemporáneos, particularmente en los contextos de formación de futuros profesionales de la educación (Ainscow, 2020). Diversas investigaciones han evidenciado que, a pesar del aumento en la matrícula de estudiantes con TEA en aulas regulares, los estudiantes en el campo de la educación reportan niveles limitados de conocimiento específico y dificultades para implementar estrategias didácticas ajustadas a sus barreras para el aprendizaje educativas (Lindsay et al., 2013). Esta situación impacta directamente en la calidad de las experiencias educativas del estudiantado con TEA y en sus posibilidades de participación y aprendizaje efectivo.

En el ámbito de la educación superior, estudios recientes señalan que la formación de los futuros profesionales de la educación continúa abordando la atención a la diversidad desde enfoques generales, con escasa profundización en condiciones específicas como el TEA y con oportunidades limitadas de práctica pedagógica supervisada (Florian y Spratt, 2013). Esta brecha entre las demandas reales de los contextos educativos inclusivos y la preparación del estudiantado en formación justifica la necesidad de investigaciones que analicen el nivel de conocimiento de estrategias didácticas y las actitudes inclusivas, con el fin de generar evidencia empírica que contribuya al fortalecimiento de los procesos formativos y a la mejora de prácticas educativas inclusivas (Sharma et al., 2012).

En cuanto a la dimensión formativa, los estudiantes de la Licenciatura en Educación están llamados a ser agentes clave de transformación educativa. Por tanto, resulta fundamental que su formación contemple contenidos teórico-prácticos sobre educación inclusiva, estrategias didácticas y conocimientos específicos sobre el TEA. Diversos estudios como los de De Souza y Specht (2024) y Pegalajar y Colmenero (2023) han evidenciado que la formación de futuros profesionales de la educación rara vez profundiza en estos temas, lo que genera incertidumbre, prácticas ineficaces y actitudes ambivalentes hacia la inclusión. Este trabajo busca ofrecer datos relevantes sobre el estado actual del conocimiento y las actitudes de

los estudiantes en formación, aportando insumos valiosos para el rediseño curricular de las instituciones formadoras.

Desde la perspectiva académica, este estudio contribuirá a ampliar la literatura sobre la relación entre conocimiento del TEA, el conocimiento de las estrategias didácticas y las actitudes inclusivas. La evidencia empírica demuestra que el uso de estrategias didácticas mejora tanto la participación como el rendimiento académico de estudiantes con TEA, mientras que una actitud positiva del docente fortalece su inclusión y bienestar (Gómez et al., 2022; Moreira y Carrión, 2024; Vidal, 2025). Al documentar cómo estos tres factores se manifiestan en estudiantes en formación, la investigación ofrecerá un diagnóstico útil para futuras intervenciones pedagógicas.

Sin embargo, aún enfrenta desafíos importantes en la implementación sistemática de prácticas inclusivas, particularmente en lo que respecta al conocimiento y manejo de las barreras para el aprendizaje de estudiantes con TEA. Por ello, analizar esta realidad permitirá identificar fortalezas y áreas de oportunidad que puedan incidir directamente en la calidad de la formación de los futuros profesionales de la educación (Lee y Abdullah, 2024; Sepadi, 2025).

Finalmente, se espera que los resultados de esta investigación aporten recomendaciones prácticas que fortalezcan la formación de futuros profesionales de la educación, promuevan reformas curriculares y estimulen el desarrollo profesional continuo. En conjunto, estos aportes podrán facilitar la consolidación de ambientes educativos más inclusivos, competentes y sensibles a la diversidad, empoderando así a dichos estudiantes para responder de manera efectiva a los retos de la inclusión.

CAPÍTULO 2. Marco teórico

La educación inclusiva se ha posicionado como un marco clave para asegurar el acceso a una educación justa y de calidad para todo el estudiantado, sin distinción de condiciones personales, sociales o culturales. Este enfoque impulsa la participación activa y el aprendizaje y la participación, como las personas con TEA (Cóndor y Mayorga, 2025; UNESCO, 2020). En este sentido, resulta indispensable que los estudiantes en formación en el ámbito educativo conozcan las particularidades del TEA y los distintos niveles de apoyo que requiere, así como las implicaciones que estas tienen en el ámbito escolar, de forma que puedan responder pedagógicamente desde una perspectiva sensible y adecuada a la diversidad.

En este sentido, el presente capítulo desarrolla los principales marcos conceptuales y teóricos que sustentan esta investigación. En primer lugar, se aborda el concepto de educación inclusiva como el eje central que orienta las políticas, prácticas y valores que promueven la participación de todos los estudiantes en el aula regular, posteriormente, se profundiza en la comprensión del TEA en contextos educativos, destacando la necesidad de adaptar las estrategias a las características y formas de aprendizaje de este grupo. A continuación, se analiza el DUA como un enfoque que favorece la planificación de experiencias flexibles y accesibles para todos los estudiantes (CAST, 2018; Meyer et al., 2014). Finalmente, se reflexiona sobre el papel de las actitudes inclusivas como elementos cognitivos, emocionales y conductuales que influyen directamente en la aplicación efectiva de prácticas educativas inclusivas. Numerosos estudios destacan que las actitudes positivas hacia la inclusión constituyen un factor determinante en la calidad del proceso educativo y en las oportunidades de aprendizaje para estudiantes con TEA (Bagur y Verger, 2022; Falla et al., 2022).

A través de este recorrido teórico, se proporciona una base conceptual sólida que permitirá sustentar el análisis empírico del estudio y contribuir al fortalecimiento de una educación verdaderamente inclusiva y transformadora.

2.1 Comprensión del TEA en el contexto educativo: Caracterización y niveles de apoyo

El TEA es una condición del neurodesarrollo caracterizada por alteraciones en la comunicación social, conductas repetitivas y una variabilidad significativa en la expresión de habilidades e intereses. American Psychiatric Association (2013) define la expresión 'espectro' como algo que refleja la heterogeneidad de manifestaciones clínicas que presentan las personas con TEA, lo que ha llevado a la comunidad científica a adoptar una clasificación basada en niveles de apoyo más que en 'tipos' como se hacía anteriormente. Según Sari et al. (2021) las personas con TEA pueden tener dificultades para comprender normas sociales, establecer relaciones con sus pares o interpretar señales no verbales, lo que impacta directamente en su inclusión educativa.

El término autismo para la OMS (2021) hace referencia a un trastorno del neurodesarrollo que se manifiesta como un espectro, caracterizado principalmente por dificultades persistentes en la comunicación e interacción social, así como por patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Estas manifestaciones pueden variar significativamente en intensidad y forma de presentación entre las personas, lo que explica la conceptualización dimensional del trastorno. Lord et al. (2020) señalan que el diagnóstico se basa en la identificación clínica de estos dos dominios nucleares, considerando además la historia del desarrollo y el impacto funcional en distintos contextos. Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (2021) reconoce que el autismo puede acompañarse de variaciones en el funcionamiento intelectual y del lenguaje, así como de condiciones asociadas, pero subraya que las características centrales se relacionan con la interacción social recíproca y la flexibilidad conductual.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, quinta edición (DSM-5) eliminó las categorías diagnósticas previas como el síndrome de Asperger, el autismo infantil o el trastorno desintegrativo, unificándolas bajo el término de 'Trastorno del Espectro Autista' y proponiendo una clasificación por niveles de apoyo necesarios tal como se muestra en la Tabla 2 (American Psychiatric Association, 2022).

Tabla 2

Niveles del Trastorno del Espectro Autista (DSM-5) y sus implicaciones educativas

Nivel de apoyo	Características principales	Implicaciones educativas
Nivel 1: Requiere apoyo	Dificultades leves en interacción social, problemas para iniciar o mantener conversaciones, conductas repetitivas o mínimas que interfieren poco con el funcionamiento cotidiano.	Requiere adaptaciones básicas, puede trabajar con apoyo ocasional en habilidades sociales y autorregulación.
Nivel: 2 Requiere apoyo sustancial	Dificultades más notables en comunicación verbal y no verbal, comportamientos repetitivos más frecuentes que afectan la vida diaria e interacciones sociales limitadas.	Necesita apoyos constantes en el aula, estrategias visuales, instrucciones claras y acompañamiento para tareas grupales.
Nivel 3: Requiere apoyo muy sustancial	Graves dificultades en comunicación y lenguaje, alta resistencia al cambio, conductas repetitivas intensas y disruptivas e interacción social mínima o ausente.	Necesita ajustes curriculares individualizados, intervenciones especializadas, materiales adaptados y resistencia permanente.

Fuente: Elaboración propia a partir de APA (2013) y American Psychiatric Association (2022).

Esta clasificación permite una mejor adaptación de los entornos educativos a las barreras para el aprendizaje individual de los estudiantes con TEA. Armstrong (2020) resalta que esta nueva mirada facilita la implementación de intervenciones específicas desde una perspectiva inclusiva, donde el contexto, más que el déficit individual, determina las barreras para la participación.

En el ámbito educativo, las manifestaciones del TEA tienen implicaciones significativas. Eisenberg y Hunt (2010) subrayan que estos estudiantes enfrentan desafíos en la gestión emocional, la concentración y la interacción con sus pares, lo que puede repercutir negativamente en su rendimiento académico. Ainscow (2020) insiste en la necesidad de un enfoque holístico, donde se reconozca que muchas

de las barreras para la inclusión no provienen del estudiante, sino del entorno escolar y social. En esta misma línea, Chivite y Serrano (2023) mencionan que el TEA no puede entenderse únicamente a partir de sus características clínicas, sino como el resultado de una interacción constante entre las particularidades de la persona y las actitudes, expectativas y respuestas del entorno social y educativo.

La identificación y apoyo temprano son clave para modificar favorablemente la trayectoria educativa de estudiantes con TEA. Armstrong (2020) señala que el uso de estrategias adaptadas, tecnologías de apoyo y la colaboración entre familia, docentes y especialistas son elementos esenciales para desarrollar planes educativos personalizados, estas medidas no solo promueven el acceso al currículo, sino también la autoestima y el bienestar de los estudiantes.

En México, un estudio cualitativo identifica barreras para el aprendizaje y la participación de un estudiante universitario con TEA y resalta la importancia de proporcionar apoyos individualizados y estrategias pedagógicas inclusivas para favorecer su integración educativa. Entre sus conclusiones se encuentra que la falta de apoyo individualizado y capacitación docente limita significativamente la participación y el aprendizaje de estudiantes con TEA (Gutiérrez et al., 2024). En este contexto, la interacción entre docentes y estudiantes con TEA han señalado que la provisión de apoyos que fomenten la autonomía y la participación activa es insuficiente en muchos entornos educativos, lo que limita la capacidad de estos estudiantes para involucrarse académica y socialmente. Esqueda et al. (2025) encontraron que cuando los docentes proporcionan apoyo a la autonomía, los estudiantes con TEA muestran mayor compromiso activo en el aula, pero este tipo de apoyo fue escaso en las observaciones realizadas. Además, revisiones sobre barreras en la inclusión educativa resaltan que la falta de formación especializada, colaboración y recursos dificulta la implementación de prácticas pedagógicas sensibles a las necesidades del estudiantado con TEA, subrayando la necesidad de fortalecer programas formativos y apoyos contextualizados para futuros profesionales de la educación (Al Jaffal, 2022).

2.2 Estrategias didácticas: fundamentos, características y aplicación en contextos educativos

Las estrategias didácticas son herramientas fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que permiten a los docentes planificar, organizar y facilitar experiencias educativas significativas, estas estrategias no sólo guían la instrucción, sino que también proporcionan estructuras flexibles que responden a las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes (Díaz y Hernández, 2010). Asimismo, Yalta et al. (2022) enfatiza la importancia de diseñar estrategias didácticas que respondan a los diferentes estilos de aprendizaje según el modelo de Kolb, lo cual facilita la adaptación de la enseñanza a las preferencias y necesidades de los estudiantes, promoviendo así su participación activa y equitativa en el proceso educativo.

Según León (2024) las estrategias didácticas permiten al educador establecer procedimientos y mediaciones pedagógicas que guían al estudiante en la construcción activa de sus aprendizajes, esto se traduce en la planificación de recursos, actividades y metodologías que articulen contenidos, habilidades y actitudes, fomentando la autonomía y la motivación del estudiante, con ello, se puede decir que en escenarios diversos, las estrategias didácticas deben ajustarse no sólo a los objetivos curriculares, sino también al contexto social, cultural y emocional del grupo de estudiantes (Chacón et al., 2024).

Desde esta perspectiva, las estrategias didácticas no constituyen un conjunto homogéneo, sino que se organizan en distintos enfoques pedagógicos según sus propósitos, fundamentos teóricos y formas de aplicación en el aula, diversos autores han sistematizado estas estrategias en función del tipo de interacción que promueven. En primer lugar, las estrategias centradas en la construcción activa del conocimiento, como el aprendizaje basado en proyectos, se sustentan en los planteamientos de Contreras et al. (2024) y Díaz (2006) quienes destacan la importancia de situar el aprendizaje en problemas reales y significativos. Las estrategias de interacción social, como la enseñanza cooperativa y el aprendizaje colaborativo, encuentran su fundamento en los trabajos de Johnson y Johnson (1999) y Slavin (1995) quienes subrayan el valor de la independencia positiva y el

trabajo en equipo para el desarrollo académico y social. Por su parte, los organizadores gráficos y los apoyos visuales se apoyan en la teoría del aprendizaje significativo de Novak y Cañas (2008) y en la teoría del aprendizaje multimedia de Mayer (2009) que explican cómo la representación visual favorece la comprensión y retención de la información. Asimismo, el modelado guiado y la retroalimentación formativa se fundamentan en los principios de instrucción eficaz propuestos por Rosenshine (2012) y en los metaanálisis de Hattie (2012) que destacan el impacto de la guía docente y la retroalimentación en el aprendizaje. Finalmente, las estrategias orientadas a la atención a la diversidad, como la enseñanza diferenciada, la adaptación y la flexibilización curricular y la tutoría entre pares se sustentan en los aportes de Tomlinson (2017) Booth y Ainscow (2011) Echeita (2013) y Topping (2005) quienes enfatizan la necesidad de ajustar la enseñanza a las características del estudiantado para garantizar la inclusión y la participación de todos los estudiantes.

En el contexto de la educación inclusiva, estas estrategias cobran especial importancia al constituirse como herramientas clave para favorecer la participación significativa y el aprendizaje del estudiantado que enfrenta barreras para el aprendizaje. en este sentido, Pando (2025) e Hinojosa et al. (2022) destacan que la implementación de metodologías inclusivas como la enseñanza multisensorial , el aprendizaje cooperativo y el uso de apoyos visuales ha mostrado efectos positivos tanto en el desempeño académico como en el bienestar emocional de estudiantes que presentan dichas barreras.

Es importante destacar que la diferenciación pedagógica, entendida como el ajuste intencional de contenidos, procesos y productos de aprendizaje según las características del estudiantado, constituye una estrategia clave para atender la diversidad (Tomlinson, 2017). En este sentido, la implementación efectiva de estrategias didácticas exige que los docentes realicen análisis constante de las fortalezas, intereses y necesidades de sus estudiantes, así como una disposición a flexibilizar su práctica docente (Ramos, 2022).

Por tanto, la selección y adaptación de estrategias didácticas debe realizarse de manera consciente, informada y reflexiva, reconociendo que cada estudiante es

único, es importante señalar que la formación de futuros profesionales de la educación en metodologías inclusivas, el intercambio de buenas prácticas y el acompañamiento profesional son factores esenciales para garantizar que estas estrategias se traduzcan en oportunidades reales de aprendizaje para todos (Ainscow, 2020; Florian, 2015).

Tal como se muestra en la Tabla 3, diversos estudios han demostrado que la aplicación de estrategias didácticas contribuye significativamente al mejoramiento del aprendizaje, la participación y la equidad educativa. Por ejemplo, la investigación sobre metodologías activas ha mostrado resultados positivos en contextos educativos de nivel básico. Mejía et al. (2024) analizaron experiencias de docentes, estudiantes y padres de familia con la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en educación primaria, reportando que esta estrategia favoreció la participación activa del estudiantado, incrementó la motivación por aprender y contribuyo a una mejor convivencia escolar al promover dinámicas colaborativas entre los estudiantes y su comunidad educativa. Estos resultados respaldan la eficacia de metodologías didácticas activas para atender barreras de aprendizaje y fortalecer el compromiso y la interacción social de los estudiantes.

Pérez et al. (2025) implementaron un proyecto de intervención en la Escuela Primaria Libertadores de América en Pachuca Hidalgo, donde se aplicaron organizadores gráficos y lectura guiada, observando mejoras significativas en los niveles de comprensión lectora literal, inferencia y crítica tras la intervención, lo que también favoreció el interés y la participación de los estudiantes en actividades lectoras. Asimismo, Vázquez y Godínez (2025) evaluaron el impacto de estrategias lúdicas basadas en juegos, dramatizaciones y dinámicas interactivas en estudiantes de segundo grado de primaria, encontrando que dichas actividades didácticas promovieron mejoras significativas en la comprensión lectora y el rendimiento académico en el campo formativo de lenguajes, además de incrementar la motivación y la participación activa del estudiantado.

Se ha demostrado que estrategias didácticas como el aprendizaje cooperativo, pueden favorecer procesos de aprendizaje significativo y participación estudiantil. Camargo et al. (2023) implementaron el aprendizaje cooperativo en una

institución de educación básica utilizando metodologías activas como parte de la práctica docente, hallando que esta estrategia mantuvo a los estudiantes en constante interacción, promovió aprendizaje significativo y contribuyó a la participación y dinamismo en el aula. González y Becerra (2021) documentaron la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (BAP) en educación primaria mexicana, reportando incrementos significativos en la participación estudiantil, la motivación por aprender y el trabajo colaborativo dentro del aula, además de documentar incrementos en la participación estudiantil, la motivación por aprender y el trabajo colaborativo dentro del aula, investigaciones sobre el ABP han identificado otros beneficios asociados a esta metodología. Estudios cualitativos realizados en contextos de educación básica en México reportan que su aplicación favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía en los estudiantes, al implicarles en procesos de resolución de problemas reales y en la búsqueda activa de información relevante para sus proyectos, sin embargo, estos estudios también señalan la importancia de generar ambientes colaborativos motivadores donde los temas o preguntas del proyecto sean atractivos para el estudiantado y reconocen la necesidad de fortalecer habilidades de coordinación en equipos y gestión de información para optimizar sus resultados formativos. Asimismo, Solís y Ramas (2025) estudiaron el uso de organizadores gráficos para fortalecer la comprensión lectora y el pensamiento lógico-matemático en estudiantes de primaria, encontrando mejoras relevantes en ambos ámbitos y una mayor participación en actividades de aprendizaje.

Tabla 3

Estrategias Didácticas para la atención a la diversidad en contextos educativos en México

Estrategia Didáctica	Propósito Educativo
Aprendizaje basado en proyectos	Incrementar la participación, motivación y autonomía de estudiantes
Enseñanza cooperativa	Promover la inclusión y trabajo colaborativo
Organizadores gráficos	Mejorar la comprensión lectora y pensamiento lógico-matemático
Materiales visuales	Apoyar la comprensión de estudiantes con dificultades de aprendizaje
Juegos didácticos	Estimular la motivación y la participación activa
Aprendizaje colaborativo	Fortalecer habilidades sociales y académicas en estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje
Modelado guiado	Ofrecer apoyo estructurado en el aprendizaje
Retroalimentación constante	Favorecer la autorregulación del aprendizaje
Enseñanza diferenciada	Promover participación e inclusión de estudiantes con discapacidad
Apoyos visuales	Favorecer comprensión y seguridad a estudiantes con TEA
Adaptación curricular	Adecuar los contenidos al ritmo y capacidad del estudiante
Tutoría entre pares	Facilitar el aprendizaje colaborativo en contextos multigrado
Flexibilización curricular	Ajustar contenidos a las características del contexto
Recursos didácticos contextualizados	Usar materiales relevantes al entorno para facilitar el aprendizaje

Elaboración propia a partir de Díaz (2006) Johnson y Johnson (1999) Slavin (2014) Novak y Cañas (2008), Mayer (2009) Rosenshine (2012) y Tomlinson (2017)

2.2.1 Tipos de Estrategias didácticas: Fundamentos y clasificación teórica

Las estrategias didácticas se reconocen como recursos fundamentales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto orientan de forma sistemática la

intervención pedagógica del docente para favorecer el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en el estudiantado. En este marco, Meyer et al. (2018) señalan que dichas estrategias comprenden un conjunto estructurado de métodos, técnicas y procedimientos aplicados de manera intencional por el profesorado con el propósito de propiciar aprendizajes significativos, considerando las particularidades del contexto y las características de los estudiantes.

Desde una perspectiva teórica, las estrategias didácticas cumplen funciones orientadas y organizativas del aprendizaje, buscando optimizar los recursos cognitivos de los estudiantes y guiarlos hacia la construcción activa de saberes. Díaz y Hernández (2010) señalan que las estrategias tienen como propósito principal mediar entre los contenidos curriculares y los procesos cognitivos del estudiante, considerando tanto las barreras para el aprendizaje individuales como las dinámicas del grupo tal como se puede observar en la Tabla 4.

Tabla 4

Tipos de estrategias didácticas y sus propósitos educativos

Estrategia Didáctica	Propósito Educativo
Estrategia de enseñanza	Son las que utiliza el docente para organizar, presentar y explicar los contenidos, asegurando la claridad y facilitando la comprensión por parte del estudiantado. Involucran métodos como la exposición oral, la demostración o el modelado.
Estrategias de aprendizaje	Se refieren a las técnicas que utilizan los estudiantes de manera consciente para procesar, comprender, memorizar y aplicar la información nueva, tales como los resúmenes, mapas conceptuales o técnicas mnemotécnicas.
Estrategias de evaluación	Son los procedimientos implementados para valorar el proceso de aprendizaje, retroalimentar al estudiante y tomar decisiones pedagógicas. Estas incluyen la evaluación formativa, la autoevaluación y la coevaluación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Díaz (2010) y Sánchez et al. (2021)

Por su parte, Carcelén et al. (2025) puntualizan que una característica esencial de las estrategias didácticas modernas es su flexibilidad y adaptabilidad, en tanto que deben poder ajustarse a la diversidad del aula, a los distintos estilos de aprendizaje y a las exigencias de los entornos educativos cambiantes. Asimismo, una estrategia didáctica eficaz integra elementos motivacionales, efectivos y cognitivos, favoreciendo no solo el aprendizaje de contenidos, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales, la creatividad y el pensamiento crítico (Hidi y Renninger, 2006 y Mayer, 2020).

Tabla 5

Clasificación general de estrategias didácticas

Clasificación	Estrategia Didáctica
Estrategias enseñanza-aprendizaje	Metodologías activas, competencias digitales, atención a la diversidad
Estrategias de adaptación curricular	Adaptación de actividades, uso de recursos, tipos de agrupamientos, ajustes curriculares, pictogramas, trabajo en equipo, materiales de apoyo, evaluación diversificada, tecnología educativa, trabajo colaborativo
Estrategias centradas en el docente	Estrategias expositivas, acticas, de indagación y colaborativas
Estrategias de diferenciación pedagógica	Personalización según diagnóstico, observación, planificación y evaluación continua
Estrategias estructuradas y visuales	TEACCH, ABA, ajustes organizativos y conductuales

Fuente: Elaboración propia a partir de Parody et al. (2023), Vázquez et al. (2020), Martínez et al. (2021).

2.2.2 Estrategias didácticas en estudiantes TEA

El desarrollo e implementación de estrategias didácticas específicas es crucial para atender a estudiantes con TEA, ya que estas permiten generar entornos inclusivos y efectivos donde se valore la diversidad y se favorezca la participación activa. Afzal

(2024) señalan que las estrategias didácticas comprenden un conjunto de actividades y metodologías intencionadas que buscan promover aprendizajes significativos en contextos reales. Palacios et al. (2020) complementan esta visión al destacar que dichas estrategias deben responder a objetivos pedagógicos específicos, tomando en cuenta las fases del proceso educativo y las características individuales del estudiantado.

Además, la pertinencia de estas estrategias radica en que el TEA implica diferencias en la comunicación social, la flexibilidad cognitiva y el procesamiento sensorial, aspectos que pueden generar barreras para el aprendizaje y la participación si no se contemplan ajustes pedagógicos adecuados. En este sentido, la planificación didáctica debe orientarse a reducir dichas barreras mediante apoyos estructurados, anticipación de actividades, uso de apoyos visuales y organización clara del entorno, elementos que la literatura especializada reconoce como facilitadores del aprendizaje en estudiantes con TEA.

En el contexto del TEA, estas estrategias adquieren un matiz aún más relevante. En la Tabla 6, Odom et al. (2021) propone una clasificación de ser estrategias orientadas a estudiantes con TEA.

Tabla 6

Estrategias en la intervención conductual y sensorial para estudiantes con TEA

Estrategia Didáctica	Descripción
Análisis Conductual Aplicado (ABA)	Enseñanza mediante refuerzo positivo, repetición y modelado de conductas
Entrenamiento en Habilidades Sociales (SST)	Ejercicios de simulación y modelado de comportamientos sociales apropiados
Individualización y Adaptabilidad	Actividades ajustadas al nivel de preferencias del estudiante
Enfoque Sensorial	Inclusión de estímulos visuales, auditivos y táctiles para el aprendizaje multisensorial
Estructura y Rutina	Anticipación y organización clara para generar seguridad
Fomento de la Comunicación y Socialización	Uso de apoyos visuales y actividades grupales

Fuente: Elaboración propia a partir de Odom et al. (2021)

Las investigaciones empíricas más recientes han documentado que las estrategias más efectivas para estudiantes con TEA incluyen la estructuración visual del entorno, la enseñanza explícita de habilidades sociales, tal como se muestra en la Tabla 7, estas prácticas han demostrado favorecer el desarrollo de la autonomía, la regulación emocional y la participación de los estudiantes con TEA en las actividades del aula regular (Hume et al., 2018; Petersson y Holmqvist, 2022; Wong et al., 2015).

Tabla 7

Estrategias para el desarrollo comunicativo y emocional en estudiantes con TEA

Estrategia Didáctica	Descripción
Comunicación funcional	Actividades que promueven vocabulario, frases y signos
Contacto visual	Uso de juegos de imitación para mantener la mirada
Reconocimiento de emociones	Uso de imágenes, fotos o videos para identificar emociones

Fuente: Elaboración propia a partir de Hume et al. (2018) Petersson y Holmqvist (2022) y Wong et al. (2015).

Las estrategias didácticas propuestas por Hatipoğlu y Pinar (2024) y mostradas en la Tabla 8 han demostrado ser efectivas para mejorar la coordinación motriz, la expresión corporal y la socialización de estudiantes con TEA, se demostró que estas actividades, además de ser motivadoras, ayudan a mantener el enfoque y reducen los niveles de ansiedad cuando se desarrollan en espacios estructurados. Por ejemplo, Se ha encontrado que programas sistemáticos de intervención motriz no solo mejoran las habilidades motoras de niñas y niños con TEA, sino que también implican incrementos significativos en habilidades sociales y la participación en entornos grupales. Su estudio experimental encontró que un motor intervention program aplicado durante varias semanas produjo mejoras significativas en la motricidad, en la cooperación y en otras dimensiones de habilidades sociales en niños con TEA (Hatipoğlu y Pinar, 2024).

Tabla 8

Estrategias motrices y recreativas para la inclusión de estudiantes con TEA

Estrategia Didáctica	Descripción
Cuentos motores y canciones	Fomenta coordinación motora, expresión y socialización
Actividades físico-deportivas	Mejora funciones sociales y bienestar emocional

Fuente: Elaboración propia a partir de Pan (2025)

Desde una visión más estructural, en la Tabla 9, Rangel (2017) señala seis elementos esenciales en la aplicación de estrategias didácticas para TEA y menciona que estos aspectos ofrecen un marco para garantizar un proceso educativo centrado en las barreras para el aprendizaje del estudiante.

Tabla 9

Estrategias didácticas centradas en el perfil del estudiante y la motivación

Estrategia Didáctica	Descripción
Conocimiento del estudiante	Comprensión de características y desarrollo evolutivo
Enseñanza funcional	Promoción de habilidades espontáneas y generalizables
Aprendizaje sin error	Ayuda progresiva para lograr éxito en las tareas
Ambiente motivador	Fomento del interés por aprender
Adaptaciones curriculares	Ajuste del currículo para facilitar el acceso al contenido
Sensibilización y formación de futuros profesionales de la educación	Capacitación para aplicar orientaciones educativas adecuadas

Fuente: Elaboración propia a partir de Rangel (2017)

Zaradaín y Trelles (2009) proponen las estrategias para abordar las áreas deficitarias y facilitar el acceso al currículo, promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo y efectivo, tal como se muestra en la Tabla 10.

Tabla 10

Estrategias estructurales y visuales para la organización del aula inclusiva

Estrategia Didáctica	Descripción
Instrucciones claras y visuales	Uso de apoyos visuales para reforzar explicaciones verbales
Actividades estructuradas	Rutinas claras y previsibles
Planificación visual	Uso de listas, horarios visuales y agendas
Motivación adaptada	Refuerzos ajustados al perfil del estudiante
Apoyo conductual positivo	Refuerzo de conductas positivas
Promoción de situaciones de éxito	Creación de experiencias positivas de aprendizaje
Momentos de relajación	Espacios para disminuir la ansiedad y autorregularse

Fuente: Elaboración propia a partir de Zaradín y Trelles (2009)

La formación de los profesionales de la educación debe incluir estrategias didácticas que promuevan la inclusión y la innovación educativa, por ello Parody et al. (2023) hacen énfasis en la necesidad de utilizar metodologías activas que faciliten la adquisición de competencias digitales y que estén orientadas a atender la diversidad del estudiantado.

La literatura especializada identifica elementos clave de las estrategias didácticas orientadas a atender la diversidad en el aula y a fomentar la participación activa de todo el estudiantado. Diversos autores han propuesto enfoques metodológicos que permiten adaptar la enseñanza a las barreras para el aprendizaje, estilos de aprendizaje y niveles de competencia de los estudiantes con el objetivo de garantizar una educación más equitativa e inclusiva (Ainscow, 2020; Tomlinson, 2017).

2.3 Actitudes inclusivas y su impacto en el aula regular

Las actitudes se entienden como disposiciones psicológicas relativamente estables, cognitivas, afectivas y con tendencia a la acción que orientan la valoración de una persona frente a objetos, situaciones o grupos sociales (Ajzen, 1991; Eagly y

Chaiken, 2007), en este sentido, señalan que las actitudes constituyen uno de los determinantes clave de la intención y el comportamiento, ya que integran las creencias, las emociones y la predisposición a actuar, estas competentes no son meramente descriptivas, sino que fluyen directamente en las decisiones profesionales y en la forma en que las personas responden ante contextos sociales o educativos diversos.

Es por lo que Falla et al. (2022) menciona que las actitudes inclusivas están compuestas por pensamientos, emociones y predisposiciones que determinan la manera en que los docentes perciben, interactúan e intervienen con estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje, estas actitudes son moldeables, por lo que pueden fortalecerse mediante la formación de futuros profesionales de la educación y continua. Estudios recientes han confirmado que los docentes con actitudes inclusivas y positivas tienen a generar ambientes educativos más participativos, reducen el estigma y fomentan la participación activa de los estudiantes (Albaladejo y Giménez, 2023; de Boer et al., 2014).

Bagur y Verger (2022) sostienen que estas actitudes no solo determinan las prácticas pedagógicas, sino que también condicionan la disposición al cambio del profesorado frente a los retos de la diversidad, en este sentido, los docentes que manifiestan creencias positivas sobre la inclusión muestran mayor flexibilidad, creatividad y empatía en su práctica profesional mientras que aquellos con actitudes negativas tienen a replicar modelos tradicionales y excluyentes. Así, se evidencia que las características personales del docente, sus experiencias previas y su formación son variables clave que moderan el grado de compromiso con la inclusión educativa (Gavilánez et al., 2023).

Diversos estudios en contextos latinoamericanos muestran que cuando los docentes poseen actitudes inclusivas favorables, se incrementa la probabilidad de implementar estrategias didácticas personalizadas, adaptaciones curriculares y dinámicas participativas (San Martín et al., 2021). En contraste, la falta de formación y el desconocimiento sobre la discapacidad pueden generar inseguridad, resistencia al cambio y baja autoeficacia percibida en el profesorado, lo cual limita la aplicación de propuestas inclusivas y perpetúa prácticas excluyentes (Zevallos, 2025).

En México, diversas investigaciones han señalado que la actitud del personal docente es un factor clave que favorece o dificulta la implementación de prácticas de inclusión educativa. Gavilánez et al. (2023) encontraron que un alto porcentaje de docentes de educación básica manifiestan actitudes positivas hacia la inclusión, pero también reportan una percepción de insuficiente preparación profesional, recursos didácticos limitados y falta de apoyo institucional para atender adecuadamente la diversidad del estudiantado. Estos resultados evidencian que, aunque existe disposición favorable hacia la inclusión, se requiere mayor formación especializada y condiciones institucionales adecuadas para responder a necesidades específicas como las de estudiantes con TEA, (Ewin et al., 2018).

Por ello, se vuelve indispensable fomentar una cultura institucional que valore la diversidad como una riqueza pedagógica y que brinde espacios de formación continua, reflexión docente y apoyo profesional para transformar las creencias tradicionales y construir comunidades educativas verdaderamente inclusivas, esto será solo mediante una intervención sistemática en las actitudes del profesorado, acompañada de políticas públicas coherentes y apoyo institucional, será posible avanzar hacia una educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2002; Florian y Black, 2011).

Las actitudes inclusivas juegan un papel crucial en la implementación efectiva de prácticas de inclusión educativa, especialmente en el caso de estudiantes con TEA. En este sentido, Alkhashrami (2023) encontró en su investigación que los docentes de primaria tienden a mostrar actitudes moderadamente positivas hacia la inclusión de estudiantes con TEA, aunque también evidencian barreras relacionadas con la falta de formación especializada el escaso apoyo institucional, este hallazgo resalta la importancia de ofrecer programas de formación continua y soporte estructural para fortalecer las actitudes inclusivas del profesorado.

La literatura reciente señala que la formación específica en TEA es un factor decisivo para promover actitudes más abiertas hacia la inclusión. Papoudi et al. (2022) concluyen que los docentes que reciben capacitación específica sobre el TEA manifiestan actitudes significativamente más positivas que aquellos que no la

reciben, asimismo, destacan que el contacto previo con estudiantes TEA dentro del aula favorece el desarrollo de percepciones inclusivas y reduce los prejuicios sobre las capacidades de estos estudiantes.

En diversos estudios se ha observado que, aunque muchos docentes expresan verbalmente una disposición favorable a la inclusión de estudiantes con TEA, persisten resistencias implícitas ligadas a percepciones de insuficiente preparación profesional y falta de recursos adaptados, lo cual limita la implementación de prácticas inclusivas efectivas. La literatura académica destaca que la formación especializada, el desarrollo de competencias docentes y el apoyo institucional son factores clave para traducir las actitudes positivas en estrategias didácticas consistentes y respuestas adecuadas a las barreras que presente el estudiantado con TEA (Gómez et al., 2022).

Factores como la experiencia personal, el apoyo institucional y la formación profesional emergen como elementos centrales que influyen en las actitudes inclusivas. Jordan et al. (2022) explican que sin formación específica en TEA, los docentes tienden a subestimar las capacidades de los estudiantes con TEA, limitando su participación en actividades académicas significativas, en contraste a aquellos docentes que han tenido experiencias positivas previas que reportan mayores niveles de apertura y disposición para adaptar sus prácticas pedagógicas.

Estudios recientes como el de Gómez et al. (2022) y Avramidis y Norwich (2002) señalan que una mayor experiencia y contacto directo con personas con TEA, junto con formación específica para responder a sus necesidades educativas, se asocia con una mejora en las actitudes docentes hacia la inclusión y con una mayor competencia para implementar estrategias educativas adaptadas. Los autores subrayan que no solo basta con la experiencia práctica, sino que ésta debe ir acompañada de procesos formativos que permitan resignificar los conceptos de discapacidad, diversidad y equidad. Así mismo, investigaciones como la de Tait y Harper (2022) han encontrado que las actitudes inclusivas en docentes se ven reforzadas cuando las políticas escolares respaldan explícitamente la inclusión, y cuando existen liderazgos educativos que modelan prácticas inclusivas. La

coherencia entre discurso institucional y prácticas cotidianas resulta clave para que los docentes perciban la inclusión como un compromiso real y alcanzable.

Estas evidencias refuerzan la importancia de intervenir en las actitudes como un componente estratégico en el proceso de transformación hacia una escuela inclusiva. Tal como señalan Florian y Spratt (2023) las actitudes docentes influyen directamente en la forma en que se aplican los principios inclusivos, por lo que deben abordarse de forma integrada dentro de la formación profesional. Por su parte, Loreman (2021) sostiene que un enfoque efectivo hacia la inclusión requiere que las actitudes positivas se desarrollen en paralelo con el apoyo institucional y una cultura escolar que respalda activamente la diversidad. El abordaje de las actitudes no debe concebirse como un proceso aislado, sino articulado con la formación profesional, el acompañamiento institucional y la cultura escolar, de esta manera, se fortalece la capacidad del sistema educativo para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con TEA, desde una perspectiva de justicia social (Pérez y Fernández, 2022; Savolainen et al., 2022).

2.4 El DUA como estrategia didáctica para la Educación Inclusiva del estudiantado con TEA

El DUA es un marco de diseño instruccional que parte del reconocimiento de que ‘no existe un cerebro promedio’ y que la variabilidad del aprendizaje es predecible, su objetivo es eliminar las barreras para el aprendizaje mediante la creación de entornos educativos accesibles y flexibles, diseñando las metas, los métodos, los materiales y las evaluaciones desde el inicio para atender las diferencias individuales, por ello, este enfoque se sustenta en el reconocimiento de que los estudiantes aprenden de formas distintas en lo que respecta a su motivación, percepción, expresión y estrategias, lo que implica planificar estrategias didácticas que contemplen esa diversidad desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje (CAST, 2018; Echeita y Ainscow, 2021).

Se proponen tres principios fundamentales para garantizar la accesibilidad del currículo: 1) propiciar múltiples formas de representación, es decir, diversas maneras de presentar la información para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje; 2) ofrecer múltiples formas de implicación, que se centran en motivar

a los estudiantes mediante la conexión con sus intereses y experiencias; y 3) facilitar múltiples formas de acción y expresión, permitiendo que los estudiantes demuestren lo que saben de formas diversas, utilizando sus fortalezas individuales (Meyer et al., 2014; Sánchez y López, 2020).

Este modelo resulta especialmente relevante para estudiantes con TEA, quienes a menudo presentan perfiles sensoriales, cognitivos y sociales únicos. En este sentido Mitchell (2023) destacan que el DUA permite adaptar tanto los contenidos como las actividades y métodos de evaluación, ajustándolos a las barreras para el aprendizaje específicas de los estudiantes con TEA, por ejemplo, al utilizar recursos visuales, apoyos tecnológicos y tareas diferenciadas, se potencia la comprensión, la participación y la autorregulación, aspectos que suelen estar comprometidos en estos estudiantes.

La implementación del DUA requiere un compromiso activo por parte del profesorado, ya que su eficacia depende en gran medida de la formación continua y el acompañamiento institucional. Fuentes y Duk (2022) señalan que los docentes capacitados en DUA están mejor preparados para diseñar experiencias educativas accesibles y adaptadas, lo que resulta clave para estudiantes TEA. Además, autores como Hernández y Somerton (2020) afirman que aplicar el DUA favorece la equidad educativa, ya que permite que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, participen plenamente en las actividades escolares.

Así mismo, promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales y la participación activa, elementos cruciales para el éxito educativo de estudiantes con TEA, ya que las actividades diseñadas bajo esta perspectiva pueden integrar la colaboración, la empatía y la autorregulación emocional, aspectos que suelen representar desafíos en esta población (Rose y Meyer, 2002; 2006) a esto se le añade la flexibilidad metodológica que plantea que el DUA no solo mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también fortalece el sentido de pertenencia de todos los estudiantes, contribuyendo así una cultura realmente inclusiva (Fleming, 2023; Rodríguez et al., 2023).

En el contexto mexicano, varias investigaciones han evidenciado la utilidad del DUA para la inclusión de estudiantes con TEA. En la Universidad Autónoma del

Carmen (Campeche), Yon et al. (2023) realizaron un estudio etnográfico sobre el proceso de inclusión de estudiantes con TEA en educación superior, destacando que el uso de estrategias basadas en el DUA permitió minimizar barreras para el aprendizaje y mejorar la participación del estudiante. En otro estudio, Gómez y Medina (2022) documentaron mejoras en la integración y en los procesos de aprendizaje en escuelas básicas cuando los docentes implementaron apoyos visuales, flexibilidad metodológica y adaptaciones curriculares coherentes con el DUA, lo cual apunta a la importancia de este enfoque para atender a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje.

En contextos educativos, investigaciones han mostrado que la inclusión real de estudiantes con TEA enfrenta desafíos significativos en la práctica docente diaria. Castañón et al. (2022) examinaron las interacciones educativas entre docentes y estudiantes con Síndrome de Asperger en escuelas primarias de Chihuahua y encontraron que las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la calidad de la interacción pedagógica están estrechamente vinculadas con las oportunidades de participación y aprendizaje de estos estudiantes. Aunque la investigación académica sobre el uso formal del DUA con estudiantes con TEA en el Estado de Sonora todavía es limitada, estudios e iniciativas en México han señalado consistentemente que la capacitación docente es esencial para mejorar las prácticas inclusivas en contextos diversos. Investigaciones sobre prácticas inclusivas en educación superior han resaltado la necesidad de fortalecer la formación de los docentes para fomentar una cultura inclusiva y garantizar una educación equitativa para estudiantes con discapacidad, además de superar barreras para el aprendizaje y participación que requieren ajustes pedagógicos y recursos didácticos específicos (Monzalvo et al., 2023).

La formación de futuros profesionales de la educación en el uso del DUA es un aspecto clave para su implementación efectiva. Fuentes y Duk (2022) sostienen que los docentes capacitados en DUA están mejor preparados para planificar y ejecutar clases inclusivas, considerando la diversidad del estudiantado desde la planificación. Esto es especialmente relevante en el caso de estudiantes con TEA, quienes suelen requerir apoyos diferenciados y ambientes estructurados que

fomenten tanto el aprendizaje académico como el desarrollo de habilidades sociales pues la capacitación en DUA permite además integrar actividades colaborativas y estrategias multisensoriales, beneficiando tanto a estudiantes con TEA como al resto del grupo (Mitchell, 2023).

Gallego et al. (2025) resaltan la importancia de que el personal docente desarrolle competencias específicas para atender a estudiantes con autismo, incluyendo habilidades para fomentar la empatía, establecer ambientes seguros y promover el éxito académico y social de todos los estudiantes, además, sus hallazgos muestran que, aunque los docentes manifiestan actitudes inclusivas, aún requieren mayor formación especializada y recursos didácticos para responder adecuadamente a las características del TEA. Por su parte, Álvarez y Rodríguez (2023) enfatizan que los ambientes inclusivos deben construirse sobre valores compartidos, entre ellos la diversidad como riqueza y no como obstáculo pues esto implica formar al profesorado desde una perspectiva inclusiva, promoviendo prácticas pedagógicas que permitan la participación activa de todos los estudiantes y fortalezcan el sentido de pertenencia dentro del aula regular.

La literatura reciente subraya la urgencia de diseñar ambientes educativos que respondan a la diversidad desde una perspectiva de equidad y justicia social. Mendoza (2018) plantea que la inclusión trasciende la simple incorporación del estudiantado a las escuelas regulares, ya que implica el desarrollo de prácticas y acciones orientadas a reducir las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Ainscow et al., (2006) refuerza esta postura al señalar que construir respuestas inclusivas implica el rediseño de la cultura, la política y las prácticas escolares para favorecer el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad educativa.

CAPÍTULO 3. Método

El capítulo metodológico describe la ruta seguida para analizar la relación entre el conocimiento sobre el TEA, el dominio de estrategias didácticas y las actitudes inclusivas en estudiantes de la Licenciatura en Educación. Se detalla el tipo de estudio, las características de la población participante y los criterios de selección de la muestra. Asimismo, se explican los instrumentos empleados para la medición de cada variable y los procedimientos utilizados para su aplicación. Finalmente, se precisan las técnicas de análisis estadístico y las consideraciones éticas que orientaron el desarrollo de la investigación.

3.1 Tipo de estudio

El presente estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional, dado que su finalidad es analizar y caracterizar fenómenos educativos tal como ocurren en la realidad, sin manipular de manera intencional las variables involucradas. Este tipo de enfoque resulta pertinente cuando se busca describir patrones, identificar tendencias y explorar relaciones entre variables dentro de un contexto específico y en un momento determinado (Ventura y Medrano, 2020). La elección de un diseño no experimental responde a la naturaleza del objeto de estudio, ya que las estrategias didácticas y las actitudes inclusivas del estudiantado en formación se observan en su entorno académico habitual, sin intervenir en las condiciones formativas existente. En el ámbito educativo, este tipo de diseño permite aproximarse de manera ética y sistemática a los procesos formativos, evitando alteraciones que podrían distorsionar la dinámica natural del fenómeno analizado (Prince y Chiang, 2020).

Desde esta perspectiva, el diseño adoptado posibilita identificar y describir las estrategias didácticas utilizadas por los estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora, así como las actitudes inclusivas que manifiestan hacia la atención de estudiantes con TEA, generando información empírica relevante para el análisis pedagógico. Tal como señalan Creswell y Creswell (2023) los estudios cuantitativos no experimentales permiten obtener datos objetivos y sistemáticos que contribuyen a comprender fenómenos educativos complejos desde una base empírica sólida. El componente descriptivo del estudio se orienta a detallar las características centrales de las variables analizadas, sin

pretender establecer relaciones causales. En este sentido, se busca reconocer cómo los futuros profesionales de la educación han incorporado o no, determinadas estrategias didácticas durante su formación, así como las actitudes que expresan frente a la diversidad educativa. La investigación descriptiva ofrece una base fundamental para identificar fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad dentro de los procesos formativos, lo cual resulta especialmente valioso para la toma de decisiones institucionales y el diseño de planes de mejora educativa (Frankel et al., 2020).

Asimismo, la investigación descriptiva permite visibilizar actitudes inclusivas emergentes en el estudiantado, aspecto clave para el cumplimiento de las políticas de equidad e inclusión en las instituciones formadoras (Albán et al., 2020). Los datos obtenidos aportarán una visión clara del estado actual de la formación inclusiva en la Universidad de Sonora, contribuyendo a la reflexión institucional sobre la pertinencia y alcance de los contenidos formativos relacionados con la inclusión educativa.

De manera complementaria, el estudio incorpora un diseño correlacional, cuyo propósito es analizar la relación existente entre el nivel de conocimiento sobre el TEA, el uso de estrategias didácticas y las actitudes inclusivas del estudiantado en formación. Este tipo de diseño resulta adecuado cuando se pretende explicar el grado de asociación entre dos o más variables medidas en un mismo momento, sin intervenir en ellas, lo cual es particularmente relevante en investigaciones educativas orientadas a comprender fenómenos en su contexto natural (Creswell y Creswell, 2023). El enfoque correlacional permite identificar patrones de relación que, si bien no implican causalidad, ofrecen información valiosa para orientar futuras intervenciones formativas y procesos de mejora curricular. Como señala Field (2018) este tipo de estudio facilita la comprensión de cómo ciertas variables se vinculan entre sí, proporcionando evidencia empírica útil para la toma de decisiones educativas fundamentadas.

En esta línea, Kerlinger y Lee (2000) destacan que los estudios correlacionales permiten estimar la fuerza y dirección de las relaciones entre variables, lo cual resulta esencial para detectar áreas de oportunidad en la

formación de futuros profesionales de la educación. En el contexto de esta investigación, dicho enfoque posibilita analizar cómo el nivel de conocimiento posee los estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora sobre el TEA se relaciona con el conocimiento de estrategias didácticas y sus actitudes inclusivas, aportando elementos clave para el fortalecimiento de programas formativos orientados a una educación inclusiva más efectiva. Finalmente, este diseño metodológico se considera pertinente, ya que proporciona evidencia empírica que puede contribuir al fortalecimiento de las políticas de formación, particularmente en lo relativo a la preparación de futuros profesionales de la educación para atender la diversidad y las barreras para el aprendizaje en contextos educativos inclusivos (Fairbrother et al., 2024).

3.2 Participantes

La población de este estudio está constituida por los estudiantes matriculados en la licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora durante el año académico en curso 2025-1. De acuerdo con la planeación educativa (Universidad de Sonora, 2025) la matrícula en el ciclo 2025-1 fue de 191 estudiantes.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo conveniencia, estrategia pertinente para analizar los conocimientos y las actitudes inclusivas del estudiantado en relación con las estrategias didácticas. Este procedimiento permitió central el estudio en una población disponible y directamente vinculada con los propósitos de la investigación, favoreciendo un uso eficiente de los recursos (Etikan y Alkassim, 2016). Por ello, se buscó conformar una muestra heterogéneo al considerar variables como el género, el semestre cursado y el nivel de experiencia en contextos educativos inclusivos durante las prácticas educativas.

Los criterios de inclusión permitieron identificar patrones y tendencias en el uso y percepción de las estrategias didácticas, aportando información valiosa para futuros programas formativos en la Universidad de Sonora. Los criterios de inclusión a la muestra fueron que los estudiantes estuvieran inscritos a la Licenciatura en Educación en la Universidad de Sonora y estudiantes activos del semestre 2025-1. El estudio contó con la participación de 191 estudiantes en los cuales el 25.7% eran

de segundo semestre, el 36.6% de cuarto, el 22.5% de sexto y el 15.2% de octavo, se evidenció que el 70.2% pertenecía al grupo matutino y el 29.3% al vespertino, de los cuales el 42.9% sí trabaja y el 57.2% indicó que no. De ellos, el 83.2% fueron mujeres y 16.2% fueron hombres. A su vez como se muestra en la Tabla 11 el nivel educativo en el que los estudiantes realizaban sus prácticas, si han tenido prácticas con estudiantes TEA o si conocen alguna persona con TEA.

Tabla 11

Nivel educativo de prácticas, experiencia con estudiantes TEA y conocimiento de personas con TEA

Categoría	Respuesta	Porcentaje (%)
Nivel educativo en el que realizas tus prácticas	Guardería	1.1
	Básico	3.2
	Preescolar	21.2
	Primaria	22.8
	Secundaria	36.5
	Bachillerato	4.8
	Universidad	0.5
	No hago prácticas	10.1
¿Has tenido prácticas con estudiantes TEA?	Sí	47.6
	No	53.5
	No respuesta	1.0
¿Conoces a alguna persona con TEA?	Sí	71.7
	No	38.3
	No respuesta	3.7

Fuente: Elaboración propia

3.3 Instrumentos

Para el presente estudio se emplearon tres instrumentos, cada uno orientado a evaluar diferentes variables relacionadas con la inclusión educativa de estudiantes con TEA, estos instrumentos se describen a continuación.

Primero: Cuestionario de Conocimientos sobre el TEA (AKQ, por sus siglas en inglés)

Este instrumento evalúa el nivel de conocimiento de los futuros profesionales de la educación sobre las características del TEA, el cuestionario originalmente fue desarrollado por Haimour y Obaidat (2013). Consta de 30 ítems con formato de respuesta ‘verdadero’, ‘Falso’ o ‘No sé’, lo cual permite identificar tanto el conocimiento correcto como la existencia de mitos o lagunas en la comprensión del autismo. La versión adaptada al español (España) fue realizada por un equipo de investigadores de la Universidad de Valencia, mediante procesos de traducción inversa y revisión por expertos en inclusión, asegurando su equivalencia semántica y cultural (Sanz et al., 2017). La escala ha demostrado una alta confiabilidad, con un alfa de Cronbach de .93 en su versión original y un .83 en su versión adaptada. La variable del Conocimiento TEA presenta un α de .74 basada en elementos estandarizados, este valor indica una fiabilidad aceptable, sugiriendo que los ítems relacionados con esta variable muestran una cierta coherencia interna, aunque no perfecta (Anexo 1).

Segundo: Cuestionario sobre Estrategias Didácticas Inclusivas

El segundo cuestionario, utilizado en el estudio de Fernández y López (2018) evalúa el uso y conocimiento de estrategias didácticas para estudiantes con TEA, se elaboró a partir de las estrategias propuestas por Zaradaín y Trelles (2009) con adaptaciones basadas en investigaciones recientes y validaciones de contenido por parte de tres expertos de la Asociación Asperger de Cataluña. Este cuestionario se conforma de 29 preguntas en opciones de cerrada ‘sí’ ‘No’ y ‘No sé’ el cual permite identificar qué estrategias utilizan los estudiantes en formación para responder a las barreras para el aprendizaje educativas de estudiantes con TEA durante sus prácticas, incluyendo variables como el nivel de formación, las características del estudiante atendido y las acciones específicas aplicadas. La variable de Conocimiento de Estrategias Didácticas muestra un α de .81, también basada en elementos estandarizados, este valor es superior al de la primera variable, reflejando una mayor consistencia interna y por lo tanto, una mayor confiabilidad en las mediciones relacionadas con esta variable.

A partir de este instrumento se realizó un estudio piloto con 53 estudiantes de la Universidad Vizcaya de las Américas, utilizando la plataforma Google Forms.

El análisis evidenció dificultades de compresión en algunos reactivos (Anexo 2) lo que llevó a una revisión de su redacción. Se modificaron palabras ambiguas y se reorganizó el orden de las preguntas para mejorar su coherencia y comprensión. Como resultado, el cuestionario final (Anexo 3) se ajustó para garantizar una recolección de datos clara y culturalmente adecuada.

Tercero: Cuestionario Actitudes de los educadores regulares hacia la inclusión de estudiantes con TEA (Attitudes of Regular Educators Towards Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder)

Este cuestionario mide las actitudes inclusivas de los futuros profesionales de la educación hacia estudiantes con TEA en el aula regular. El instrumento fue originalmente desarrollado por Barnes y se utilizó la versión adaptada del instrumento de Antona (2022). Consta de 40 ítems en una escala Likert donde los participantes indican su nivel de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones relacionadas con la inclusión educativa de estudiantes con TEA. Para este estudio se rescató la dimensión que cuenta con 22 ítems que refiere a las actitudes inclusivas de los futuros profesionales de la educación hacia la inclusión del estudiantado con TEA en aulas ordinarias, y ha sido utilizado en múltiples contextos educativos para medir la predisposición docente hacia la inclusión de estudiantes con TEA y ha mostrado buenos niveles de validez y confiabilidad en estudios previos (Gómez et al. 2022). La variable de Actitudes Inclusivas presenta un α de .84, lo que la convierte en la que tiene la mayor fiabilidad entre las tres, esto indica que los ítems asociados con esta variable están altamente relacionados entre sí, proporcionando una medición bastante confiable (Anexo 4).

En conjunto, estos instrumentos proporcionan una herramienta robusta para analizar de forma integral el grado de preparación del estudiantado de la Licenciatura en Educación para atender a la diversidad en el aula, con énfasis en el abordaje de estudiantes con TEA.

3.4 Procedimiento

Para iniciar el proceso, se solicitó a la coordinación de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora la matrícula actualizada de los estudiantes inscritos en el programa. Asimismo, se buscó la colaboración de dicha coordinación para facilitar

tanto el proceso de selección de participantes como la recolección de datos. Posteriormente, se elaboró y entregó un documento explicativo que detalla los objetivos de la investigación, con el fin de invitar a los estudiantes a participar de manera voluntaria.

Tras establecer contacto con la coordinación, se procedió a contactar a los docentes vía correo institucional, quienes facilitaron el acceso a sus aulas para identificar a los estudiantes que cumplan con los criterios de inclusión, en dicho correo se les explicó de manera detallada de qué va esta investigación y los objetivos del estudio. A los estudiantes seleccionados se les explicó, de manera personal, el propósito de la investigación, proporcionando un espacio para aclarar dudas o inquietudes. Se enfatizó que su participación será completamente voluntaria y quienes no quisieran participar podían no hacerlo.

En la siguiente etapa, se procedió con la aplicación del instrumento a los estudiantes seleccionados. Durante este proceso, se creó un ambiente empático y seguro, asegurando la confidencialidad y comodidad de los participantes. Se siguió un protocolo riguroso que permitirá analizar la relación entre la percepción del conocimiento sobre el TEA, el conocimiento de estrategias didácticas y las actitudes inclusivas. Aquellos interesados recibieron un consentimiento informado físico donde podrán aceptar o rechazar la invitación a participar y posterior a eso se les entregó el cuestionario para que pudieran responder, el tiempo estimado de la aplicación fue entre 15-20 minutos. Finalmente, una vez completada la aplicación del instrumento, se procedió con el análisis de los datos recopilados para extraer conclusiones relevantes y significativas que contribuyan a los objetivos de la investigación.

3.5 Análisis de datos

Para la gestión y análisis de los datos, se emplea el software estadístico Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 22. En esta plataforma se integró una base de datos con las respuestas recolectadas mediante la aplicación de la encuesta, lo que permitió realizar procedimientos descriptivos y exploratorios con precisión y eficiencia.

Se llevaron a cabo diversos análisis estadísticos para dar respuesta a los objetivos de la investigación. En primera instancia, se efectúa un análisis de frecuencias para todos los ítems del cuestionario, se estimaron las puntuaciones de cada cuestionario de la siguiente manera. En el cuestionario sobre el conocimiento del TEA se recodificaron las respuestas y se asignó 1 a la respuesta correcta y 0 a la incorrecta, posteriormente se sumaron obteniendo valores de 0 a 30. En el cuestionario de conocimiento de estrategias didácticas se sumaron las respuestas de los ítems asignando el valor de 1 si conocía o aplicaba la estrategia mencionada, el rango era de 0 a 29 puntos, y por último, en el cuestionario de actitudes inclusivas, cada ítem se evaluó con una escala tipo Likert de cuatro puntos que oscila entre 1 = acuerdo total, 4 = desacuerdo total. Para el análisis, los valores obtenidos se organizaron en tres categorías, siguiendo los rangos previamente establecidos, las opciones 1 y 2 se agruparon como indicadores de acuerdo, mientras que las opciones 3 y 4 se integraron como indicadores de desacuerdo, los puntajes individuales de todos los ítems teniendo una escala de 0 a 22.

Adicionalmente, se evaluó la fiabilidad de las escalas utilizadas en el cuestionario mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (α) y el coeficiente Rho de Spearman ($\rho=1-n(n2-1)6\sum di2$). Se consideraron valores de ρ de Spearman cercanos a 1 o -1 como evidencia de una correlación fuerte, mientras que valores próximos a 0 indicaron una relación débil o inexistente. El coeficiente de Rho Spearman se empleó específicamente para determinar la relación entre las variables de estudio, el Conocimiento del TEA, Conocimiento de Estrategias Didácticas y Actitudes Inclusivas, ya que permite analizar la fuerza y dirección de la asociación entre variables ordinales sin requerir que los datos sigan una distribución normal. Este enfoque permite interpretar la asociación entre las variables sin asumir una distribución normal de los datos, asegurando un análisis robusto y adecuado para escalas ordinales (Field, 2018; George y Mallery, 2003; Salkind, 2017).

3.6 Consideraciones éticas

La presente investigación se desarrolló bajo los principios éticos establecidos para estudios de educación, se garantizó la protección de la información mediante resguardo seguro de los instrumentos y bases de datos, evitando cualquier

identificación directa o indirecta de los participantes. El estudio se condujo con apego a los lineamientos éticos establecidos por la institución y a los principios de respeto, justicia y beneficencia que orientan la investigación educativa (AREA, 2018).

Durante el proceso de elaboración de esta tesis, se empleó inteligencia artificial como herramienta de apoyo académico. Se utilizó ChatGPT, un modelo de lenguaje desarrollado por OpenAI, exclusivamente para organizar y dar estructura inicial al índice del documento, mejorar la redacción de algunos títulos de capítulos y asesorar en la claridad y coherencia de ciertos apartados mediante sugerencias de estilo. La IA no generó contenido empírico, no realizó análisis estadístico ni sustituyó el juicio académico, todas las teorías y analíticas fueron realizadas de manera autónoma, asegurando la integridad académica del trabajo. La herramienta se empleó únicamente como apoyo para optimizar la organización y presentación del documento.

CAPÍTULO 4. Resultados

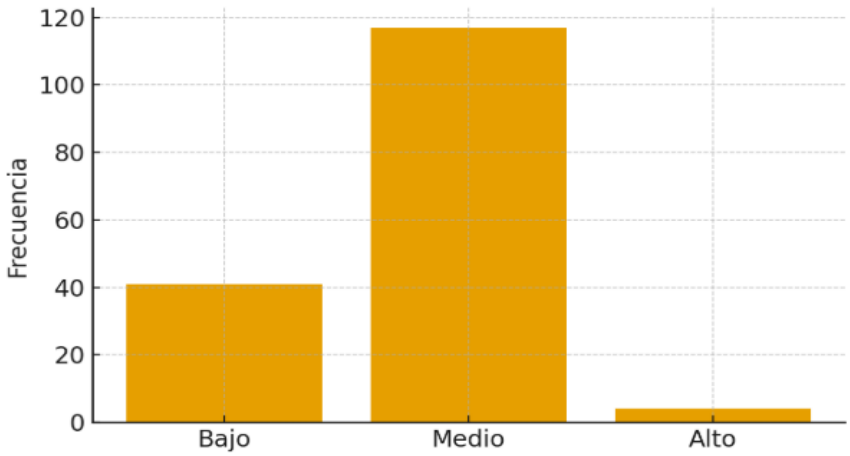
Se presenta el análisis empírico de las variables estudiadas, mostrando patrones diferenciados entre el conocimiento sobre el TEA, el conocimiento de estrategias didácticas y las actitudes inclusivas del estudiantado. Se evidencian niveles heterogéneos de comportamiento sobre el TEA, contrastados con un mayor conocimiento declarado de estrategias didácticas y una disposición inclusiva predominantemente favorable, asimismo, el análisis correlacional revela asociaciones significativas entre el conocimiento de estrategias didácticas y las actitudes inclusivas, mientras que no se identifican relaciones significativas entre el conocimiento del TEA y dichas actitudes. Estos hallazgos permiten identificar fortalezas y áreas de oportunidad en la preparación del estudiantado para la atención de estudiantes con TEA.

4.1 Análisis descriptivos del conocimiento TEA en estudiantes de la Licenciatura en Educación

Se observa en la Figura 1 que el 61.3% de los estudiantes presenta un nivel medio de conocimiento sobre el TEA, seguido de un 25.3% con un nivel bajo y únicamente un 2.5% que alcanzó un nivel alto de conocimiento. Estos resultados reflejan que la mayoría de los futuros profesionales de la educación poseen un conocimiento medio respecto a las características, manifestaciones y estrategias de atención vinculadas al TEA.

Figura 1

Niveles de Conocimiento sobre el TEA



La Tabla 12 presenta el conocimiento sobre el TEA desglosado por reactivo, lo que permite identificar con precisión los aspectos del trastorno que los estudiantes reconocen con mayor claridad. Los ítems con porcentajes de acierto más elevados corresponden a características centrales del TEA, como las dificultades en la interacción social y la comunicación (91.1%) y la presencia de una sensibilidad sensorial atípica (91.6%). Asimismo, los estudiantes identificaron adecuadamente que no existe un único tratamiento universalmente efectivo (79.5%) y reconocieron que el trastorno se diagnostica principalmente mediante la observación del comportamiento (76.3%). Estos resultados muestran que, por reactivo, los aciertos se concentran en aquellos aspectos más visibles o ampliamente difundidos en el TEA.

En contraste, en la evaluación se identificaron múltiples concepciones erróneas con porcentajes considerablemente altos, que reflejan la persistencia de mitos y la falta de precisión conceptual. Destaca, por ejemplo. La creencia de que las personas con TEA no hablan con un 95.7% de error, siendo el porcentaje más elevado de la escala. De forma similar, también se observó un error muy alto en la afirmación de que el TEA está asociado con la epilepsia (90.1%) y en la idea de que las personas en el espectro presentan patrones de comportamiento idénticos (88.4%). Asimismo, se registraron errores significativos al considerar que el diagnóstico del TEA se obtiene mediante métodos médicos (84.7%) que las personas con TEA suelen ser aprendices auditivos (83.2%) o que las personas con TEA pueden diagnosticarse a partir de rasgos físicos (79.6%).

Tabla 12

Conocimiento sobre el TEA en estudiantes de Licenciatura en Educación

Ítems	Acierto	Error
1. Las personas con TEA tienen una discapacidad intelectual	33.7%	66.3%
2. El diagnóstico del TEA se realiza durante los 3 primeros años de vida	33.2%	66.8%
3. Las personas con TEA manifiestan habilidades como dibujar y recordar hechos y números	68.9%	31.1%
4. Las personas diagnosticadas con TEA presentan dificultades en la interacción social y en la comunicación.	**91.1%**	8.9%
5. El TEA es un trastorno del neurodesarrollo	67.4%	32.6%
6. Con una adecuada intervención, muchas personas con TEA "superan" el trastorno finalmente	56.6%	43.4%
7. Las personas con TEA no hablan	4.3%	**95.7%**
8. De las personas con TEA, la mayoría son mujeres	52.6%	47.4%
9. Las personas con TEA no realizan ningún tipo de contacto visual cuando conversan con otras las personas	38.9%	61.1%
10. La mayoría de las personas con TEA tienen problemas con el juego imaginario	25.1%	74.9%
11. Algunas personas con TEA tienen una alta o baja sensibilidad ante estímulos visuales, auditivos, táctiles u olfativos	**91.6%**	8.4%
12. El TEA es diagnosticado con métodos médicos	15.3%	**84.7%**
13. Las personas con TEA presentan patrones de comportamiento similares	11.6%	**88.4%**
14. Es posible diagnosticar el TEA según los rasgos físicos de las personas	62.1%	37.9%
15. La intervención conductual es considerada como el tratamiento más efectivo para el TEA	25.1%	74.9%
16. En muchos casos, la causa del trastorno es desconocida	42.6%	57.4%
17. Las personas con TEA suelen ser aprendices auditivos	16.8%	**83.2%**
18. Algunas personas con TEA muestran habilidades motoras inconsistentes	49.5%	50.5%
19. Prácticas de crianza deficientes por parte de los padres pueden causar TEA	66.0%	34.0%
20. Las personas con TEA se comportan mejor en ambientes educativos organizados	51.1%	48.9%
21. Si un método de tratamiento consigue resultados efectivos con algunas personas con TEA, este método es necesariamente efectivo con todas las personas con TEA	**79.5%**	20.5%
22. El TEA puede estar asociado con la epilepsia	9.0%	**90.1%**
23. Las personas con TEA prefieren actividades rutinarias	64.4%	35.6%
24. Las personas con TEA parecen estar sordos	20.4%	79.6%
25. El TEA puede ser diagnosticado mediante la observación de comportamientos	**76.3%**	23.7%
26. La medicación puede aliviar los síntomas principales del TEA	29.5%	70.5%
27. Los factores genéticos juegan un papel importante como causa del TEA	57.1%	42.9%
28. Las personas con TEA repiten el discurso que ellos escuchan frecuentemente	40.0%	60.0%
29. Generalmente, las personas con TEA entienden los sentimientos y emociones de otras las personas	39.4%	60.6%
30. Las personas con TEA presentan comportamientos estereotipados como el aleteo de las manos	51.1%	48.9%

Fuente: Elaboración propia

Los resultados indican una marcada concentración de la muestra en el nivel medio, lo que sugiere que la mayoría de los participantes posee conocimientos básicos o generales sobre el tema, pero con una limitada profundidad o especialización. El puntaje promedio de aciertos fue de 13.4 con una $\bar{x}$=14 y σ= 3.6, lo cual refleja una variabilidad moderada en los resultados. La coincidencia entre mediana y moda evidencia una distribución unimodal, mientras que la ligera diferencia con la media indica una asimetría positiva leve, debido a la baja proporción de casos con conocimiento alto.

Respecto a las medidas de dispersión, el rango fue de 2, con valores mínimos y máximos de 0 y 2, respectivamente. La desviación estándar (0.47) y la varianza (0.22) fueron bajas, lo que denota que los datos se encuentran poco dispersos alrededor de la media, en otras palabras, la mayoría de los participantes tiende a concentrarse en torno al nivel medio, con pocas desviaciones hacia los extremos. Estos resultados evidencian que el grupo evaluado posee un nivel de conocimiento predominantemente medio sobre el TEA, con una baja variabilidad entre los individuos. Este patrón sugiere la existencia de una base de información general, pero sin una comprensión amplia o especializada sobre el trastorno, tal tendencia puede estar relacionada con la falta de formación específica o actualización profesional en torno al TEA.

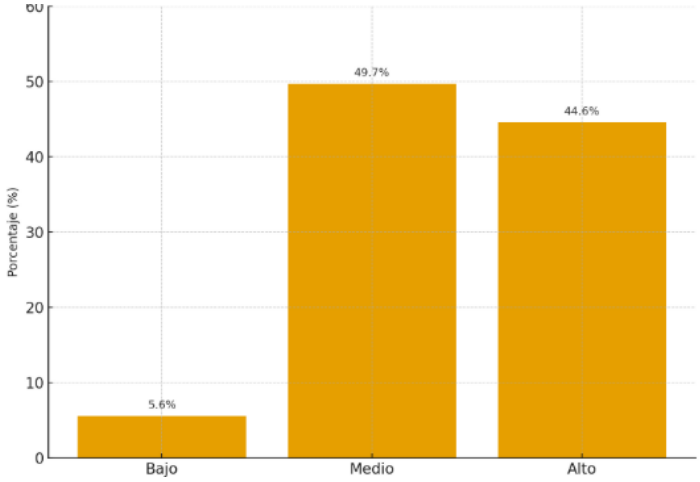
4.2 Análisis descriptivos del conocimiento de Estrategias Didácticas en estudiantes de la Licenciatura en Educación

En la fFgura 2 se observa la distribución de los niveles de conocimiento sobre estrategias didácticas para la atención de estudiantes con TEA. Los resultados muestran que el 5.6 presentan un nivel bajo de conocimiento, el 49.7% poseen un nivel medio y el 44.6% alcanzan un nivel alto sobre las estrategias didácticas para estudiantes con TEA. Estos resultados sugieren que los futuros profesionales de la educación muestran un grado importante de sensibilización para adaptar sus prácticas pedagógicas a las barreras para el aprendizaje del estudiantado con TEA. No obstante, el porcentaje (5.6%) con bajo nivel de conocimiento indica que existe un grupo de estudiantes que no cuenta con información básica sobre el TEA, lo cual es consistente con el hecho de que en su formación universitaria no se imparten de manera explícita contenidos especializados sobre el TEA, posiblemente relacionadas con falta de experiencias prácticas o cursos centrados en la atención a la neurodiversidad.

El predominio del nivel medio (49.7%) indica que, si bien la mayoría posee una comprensión general de las estrategias didácticas para estudiantes con TEA, todavía existen áreas de oportunidad para fortalecer la profundización teórica y práctica en la atención educativa especializada. Por otro lado, la presencia de un porcentaje relativamente alto en el nivel alto (44.6%) podría evidenciar avances significativos en la formación inclusiva y en la sensibilización hacia la atención de la diversidad dentro del ámbito educativo.

Figura 2

Niveles de Conocimiento de Estrategias Didácticas para estudiantes con TEA



Niveles de conocimiento

Los resultados obtenidos en la Tabla sobre Conocimiento de Estrategias Didácticas dirigidas a estudiantes con TEA con altos porcentajes de reconocimiento en la mayoría de los ítems relacionados con las estrategias más recomendadas para la atención de este grupo. Los ítems con mayor porcentaje de respuestas afirmativas fueron aquellos vinculados con estrategias comunicativas claras y adaptadas, *"ser claro al corregir una conduta"* (86.8%) *"Apoyos visuales"* (85.3%) "*Atención individualizada*" (83.2%) "*Comprobar que ha entendido la instrucción*" (82.1%) "*Lenguaje positivo*" (83.1%) y "*Favorecer la empatía*" (82.1%). Así mismo, destaca un alto porcentaje "*Frases cortas o concretas para evitar la ironía*" (80.0%) y "*Trabajar habilidades sociales y emocionales*" (77.7%).

Se observaron porcentajes menores en estrategias que menos usan relacionadas con el manejo conductual y la flexibilidad cognitiva, como "*Detenerlo para evitar que entre en ciclos obsesivos*" (42.6%) y "*Eliminar el motivo de la ansiedad*" (43.7%). Asimismo

"*Dejarlo hacer ciertas conductas según la situación*" (22.7%) y "*Ofrecer espacios donde pueda realizar conductas repetitivas*" (36.8%) obtuvieron los valores más bajos.

Tabla 13

Conocimiento sobre estrategias didácticas hacia estudiantes TEA

Ítems	Sí	No
1. Órdenes directas	65.8%	34.2%
2. Lenguaje positivo	**83.1%**	16.9%
3. Frases cortas o concretas para evitar la ironía	**80.0%**	20.0%
4. Ser claro al corregir una conducta	**86.8%**	13.2%
5. Practicar situaciones de comunicación con compañeros	71.1%	28.9%
6. Atención individualizada	**83.2%**	16.8%
7. Comprobar que ha entendido la instrucción	**82.1%**	17.9%
8. Animarlo a preguntar si se pierde	75.7%	24.3%
9. Incorporar temas de su interés para que preste atención	73.7%	26.3%
10. Apoyos visuales	**85.3%**	14.7%
11. Intentar que se dé cuenta de lo que está bien y de lo que no	73.2%	26.8%
12. Sensibilizar al grupo	68.4%	31.6%
13. Enseñar expresiones faciales asociadas a las emociones	54.2%	45.8%
14. Trabajar habilidades sociales y emocionales	77.7%	22.3%
15. Favorecer empatía	**82.1%**	17.9%
16. Dar diferentes opciones de actividades	60.5%	39.5%
17. Seleccionar actividades de su interés	65.1%	34.9%
18. Ayudarlo a participar en actividades cada vez más complejas a nivel social	59.3%	40.7%
19. Aprovechar las áreas de interés para explicar el temario	60.5%	39.5%
20. Detenerlo para evitar que entre en ciclos obsesivos	42.6%	**57.4%**
21. Recompensar conductas con áreas de interés	52.7%	47.3%
22. Motivarlo y ayudarlo a abrirse a otros intereses	70.2%	27.7%
23. Ofrecer métodos o técnicas de relajación	71.1%	28.3%
24. Ofrecer espacios en donde pueda realizar estas conductas repetitivas	36.8%	**63.2%**
25. Eliminar el motivo de la ansiedad	43.7%	**56.3%**
26. Elogiarlo cada vez que consigue eliminar estas conductas	51.1%	48.9%
27. Dejarlo hacer estas conductas según la situación	22.2%	**77.8%**
28. Trabajar la flexibilidad mental	58.7%	41.3%
29. Anticipar al estudiante al cambio de normas	55.3%	44.7%

Fuente: Elaboración propia

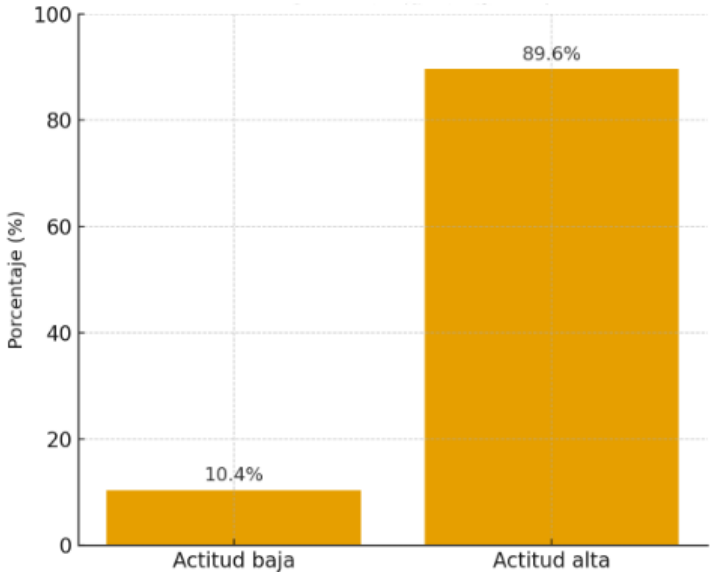
Las medidas de tendencia central refuerzan esta observación. La media fue de 1.39, la mediana de 1.00 y la moda de 1, lo que indica una distribución unimodal centrada en el nivel medio de conocimiento. La ligera diferencia entre la media y la mediana refleja una asimetría positiva leve, atribuible a la menor proporción de participantes con niveles bajos de conocimiento. Respecto a las medidas de dispersión, la desviación estándar fue de 0.59, lo que denota una dispersión moderada en relación con la media.

4.3 Análisis descriptivos de las Actitudes Inclusivas en estudiantes de la Licenciatura en Educación

Se observó en la Figura 3 que el 10.4% presentan una actitud baja hacia el TEA, mientras que el 89.6% manifiestan tener una actitud alta, estos resultados reflejan una tendencia claramente positiva en la muestra, donde la gran mayoría de los futuros profesionales de la educación muestra predisposición favorable hacia la inclusión y atención de estudiantes con TEA.

Figura 3

Niveles de Actitudes Inclusivas en estudiantes de Licenciatura en Educación



Niveles de Actitudes Inclusivas

En la Tabla 14 se observan los resultados del instrumento de Actitudes de los educadores regulares hacia la inclusión de estudiantes con TEA (Attitudes of Regular Educators Towards Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder), conformado por 22 ítems orientados a medir la percepción de los futuros profesionales de la educación respecto a la inclusión educativa de estudiantes con TEA. Los ítems que fueron valorados en una escala de cuatro niveles, donde los porcentajes indican el grado de acuerdo con cada afirmación. El ítem con mayor puntaje "Si tengo un estudiante autista en el aula, creo que es esencial la coordinación y las reuniones periódicas con el equipo directivo, sus profesores y los padres para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje" 95.8% En contraste, el ítem con menor puntaje fue "Es más difícil mantener un comportamiento apropiado

en el aula cuando se trabaja también incluyendo a estudiantes con TEA" con un 58.5% lo que sugiere que una parte importante de los participantes aún percibe desafíos conductuales asociados a la inclusión.

Uno de los hallazgos más relevantes fue el alto nivel de acuerdo registrado en distintos enunciados vinculados con la inclusión educativa. El 95.2% de los participantes consideró que la inclusión de estudiantes con TEA en el aula regular beneficia al conjunto de sus compañeros, mientras que el 92.5% reconoció el derecho de este estudiantado a recibir educación en aulas ordinarias. Asimismo, el 94.7% señaló que todo el profesorado debe contar con los conocimientos necesarios para identificar y eliminar las barreras que enfrentan los estudiantes con TEA. Finalmente, el 95.8% destacó la importancia de la coordinación entre docentes, familias y equipo directivo como un elemento clave para garantizar una atención educativa adecuada a este estudiantado.

Tabla 14

Actitudes Inclusivas en estudiantes de Licenciatura en Educación

Ítem	1	2	3	4	% 1 a 2	% 3 a 4
1. Como futuro docente, creo que la inclusión es la forma más adecuada de atender a los estudiantes con TEA	46.5	41.2	10.7	1.6	87.7	12.3
2. Los estudiantes con TEA tienen derecho a recibir la educación dentro del aula ordinaria	62.2	30.3	5.3	2.1	**92.5**	7.4
3. La inclusión en el aula de los estudiantes con TEA beneficiará a sus compañeros, ya que estos aprenderán a trabajar y convivir con las personas con diversidad funcional	55.0	40.2	4.2	.5	**95.2**	4.7
4. La atención extra que requiere un estudiante con TEA no perjudicará al resto de sus compañeros en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje	24.9	30.2	34.9	10.1	55.1	45.
5. Todos los profesores deberán tener los conocimientos suficientes para poder eliminar adecuadamente las barreras para el aprendizaje de los estudiantes con TEA	62.8	31.9	4.3	1.1	**94.7**	5.4

6. Un estudiante con TEA en el aula ordinaria mejorará su rendimiento como resultado de su inclusión	22.7	49.2	18.9	9.2	71.9	28.1
7. El comportamiento de un estudiante con TEA se puede manejar con éxito dentro del aula ordinaria	16.0	47.9	28.7	7.4	63.9	36.1
8. Creo que hay suficientes recursos personales y materiales en las clases para atender a los estudiantes con TEA	6.4	13.3	41.5	38.8	19.7	**80.3**
9. Si tuviera un estudiante con TEA en el aula preferiría que acudiera a un centro de Educación Especial o saliera con los especialistas del colegio el mayor tiempo posible	10.2	26.9	39.8	23.1	37.1	62.9
10. Como futuro docente tengo el conocimiento y las habilidades para enseñar adecuadamente a un estudiante con TEA	3.7	20.6	48.1	27.5	24.3	**75.6**
11. Los estudiantes con TEA desarrollarán habilidades sociales como resultado de su inclusión en el aula	19.8	60.4	15.0	4.8	**80.2**	19.8
12. La inclusión de estudiantes con TEA en clase tendrá un impacto positivo en el rendimiento académico del resto de los compañeros	14.6	55.7	24.9	4.9	70.3	29.8
13. El equipo directivo y los docentes de las escuelas donde trabaje en un futuro, creo que promoverán un entorno de apoyo y colaboración que sean propicios para fomentar la educación inclusiva en las aulas	28.9	57.9	10.0	3.2	**86.8**	13.2
14. Es más difícil mantener un comportamiento apropiado en el aula cuando se trabaja también incluyendo a estudiantes con TEA	12.6	45.9	32.8	8.7	58.5	41.5
15. Durante mis estudios universitarios he podido aprender en profundidad toda la información necesaria sobre el TEA para poder enfrentarme a esta realidad	3.7	18.1	49.5	28.7	21.8	**78.2**
16. Creo que puedo colaborar eficazmente con otras las personas (médicos, padres, especialistas, etc.)	15.5	52.9	24.6	7.0	68.4	31.6

para satisfacer las necesidades de un estudiante con TEA incluido en el aula						
17. El comportamiento del grupo/clase será un ejemplo positivo para el estudiante con TEA incluido en el aula	25.5	52.7	18.6	3.2	78.2	21.8
18. Si tengo un estudiante autista en el aula, creo que es esencial la coordinación y las reuniones periódicas con el equipo directivo, sus profesores y los padres para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje	60.0	35.8	3.7	.5	**95.8**	4.2
19. El estudiante con TEA alcanzará una mayor autoestima como resultado de ser incluido dentro del aula	37.2	52.1	8.0	2.7	**89.3**	10.7
20. La inclusión de un estudiante con TEA no requerirá cambios significativos en el ritmo de la clase	13.9	30.5	36.4	19.3	44.4	55.7
21. El estudiante con TEA iniciará más interacciones con sus compañeros y maestros como resultado de estar incluido en el aula	28.4	57.4	11.1	3.2	**85.8**	14.3
22. La inclusión de estudiantes con TEA en el aula no afecta el rendimiento del grupo	23.5	37.4	29.9	9.1	60.9	39.0

Fuente: Elaboración propia

Las medidas de tendencia central refuerzan esta observación, la medida obtenida fue de 1.90, mientras que la mediana como la moda correspondieron al valor 2, que representa una actitud favorable en la escala (1= actitud desfavorable, 2= actitud favorable). La coincidencia entre mediana y moda evidencia una distribución unimodal, mientras que la cercanía entre la media y el valor máximo posible indica una clara inclinación hacia las actitudes positivas.

Respecto a las medidas de dispersión, el rango fue de 1, con valores mínimos y máximos de 1 y 2, respectivamente. La desviación estándar (0.30) y la varianza (0.09) fueron bajas, lo que denota que los datos se encuentran en torno al valor que representa una actitud favorable, con pocas desviaciones hacia la categoría desfavorable. En conjunto, estos resultados evidencian que el grupo evaluado posee una actitud predominantemente favorable, con baja variabilidad entre los individuos, lo cual sugiere una tendencia generalizada y homogénea hacia la valoración positiva de lo analizado.

4.4 Relaciones entre Conocimiento TEA, Conocimiento de Estrategias Didácticas y Actitudes Inclusivas

Se resalta que el análisis de estos coeficientes de correlación se realizó utilizando el método de Rho de Spearman, adecuado para evaluar la relación entre variables en situaciones donde los datos no necesariamente cumplen con la normalidad. En la Tabla 15 se observa que el coeficiente de correlación entre el conocimiento del TEA y el conocimiento de las estrategias didácticas es r = .287**, con p = .000, lo que indica una correlación positiva y significativa. En cuanto a las actitudes inclusivas, los datos muestran que la única relación significativa se presenta con el conocimiento de las estrategias didácticas (r = .443**, p = .000) mientras que la correlación entre conocimiento del TEA y actitudes inclusivas no resultó significativa (r = .100, p = .241). Esto demuestra que las actitudes inclusivas se asocian únicamente al nivel de conocimiento de estrategias didácticas y no al conocimiento del TEA.

Tabla 15

Análisis de correlación entre Conocimientos TEA, Conocimiento de Estrategias Didácticas y Actitudes Inclusivas en estudiantes de la Licenciatura en Educación

	Conocimiento TEA	Conocimiento Estrategias didácticas	Actitudes Inclusivas
Conocimiento Estrategias didácticas	.287** .000 51	-	
Actitudes Inclusivas	.100 .241 140	.443** .000 150	-

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas))

La correlación entre el conocimiento de las estrategias didácticas y las actitudes inclusivas (r = .40, p = .000) supera a la correlación observada entre el conocimiento del TEA y el conocimiento de las estrategias didácticas (r = .28, p = .000). Estos resultados muestran que las actitudes inclusivas se relacionan en mayor medida con el conocimiento de estrategias didácticas específicas que con el conocimiento del TEA, lo que sugiere que la experiencia práctica y el uso aplicado de herramientas pedagógicas tienen un peso más relevante en la de estrategias didácticas y las actitudes inclusivas r=.40 con p=.000, esta correlación positiva es

más fuerte en comparación con la relación entre el conocimiento del TEA y el conocimiento de las estrategias didácticas.

En el caso de la correlación entre el conocimiento del TEA y las actitudes inclusivas de los estudiantes de la LED, los resultados no alcanzaron un nivel de significancia estadística, lo que indica que no se encontró una relación significativa entre ambas variables.

CAPÍTULO 5. Discusión y conclusiones

En este capítulo se realiza un análisis de los principales hallazgos obtenidos en la investigación, en el contexto de los objetivos planteados y el marco teórico revisado. Se abordarán las implicaciones de la relación entre el conocimiento sobre el TEA, el conocimiento de las estrategias didácticas y las actitudes inclusivas de los futuros profesionales de la educación de la Universidad de Sonora en relación con el TEA. Asimismo, se discutirán las limitaciones que pudieron haber influido en los resultados y se plantean recomendaciones para la mejora continua de la formación de los estudiantes y la promoción de actitudes inclusivas en los estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora. Este capítulo busca consolidar una reflexión integral que aporte a la comprensión profunda de los elementos que contribuyen a la construcción de entornos educativos más inclusivos sensibles a la diversidad.

A partir de los resultados obtenidos, se identifica que el conocimiento de estrategias didácticas mantiene una relación significativa con las actitudes inclusivas del estudiantado, a diferencia del conocimiento sobre el TEA, cuya relación con dichas actitudes no resultó estadísticamente significativa. Este hallazgo permite considerar al DUA como un marco metodológico pertinente, no como una solución integral, sino como un referente que puede favorecer la organización y selección intencionada de estrategias didácticas ya conocidas y utilizadas por le estudiantado durante sus prácticas educativas. Desde esta perspectiva, el DUA puede contribuir a sistematizar prácticas pedagógicas que actualmente se aplican de manera intuitiva o generalista, orientándolas hacia una atención más consistente hacia los estudiantes con TEA.

No obstante, los resultados también evidencian que la aplicación de enfoques como el DUA requiere estar sustentada en un conocimiento específico sobre el TEA y en la comprensión de las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta este estudiantado. En este sentido, el DUA se posiciona como un complemento metodológico que adquiere sentido cuando se articula con la formación conceptual y con el fortalecimiento de estrategias didácticas ajustadas a las barreras específicas, evitando su uso descontextualizado o meramente

instrumental. Integrar el DUA desde esta lógica permitiría avanzar hacia prácticas inclusivas más informadas y coherentes, alineadas con los hallazgos del estudio y con las demandas reales de los contextos educativos en los que el estudiantado de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora se desempeña.

5.1 Discusión de los principales hallazgos

El presente estudio tuvo como objetivo general analizar la relación entre el conocimiento sobre el TEA, el conocimiento de estrategias didácticas y las actitudes inclusivas de estudiantes con TEA en estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora. Los resultados obtenidos permitieron discutir de manera integrada el cumplimiento de dicho objetivo, así como de los objetivos específicos planteados, ofreciendo una comprensión más profunda de las fortalezas y limitaciones de la formación de futuros profesionales de la educación en el ámbito de la educación inclusiva.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a describir el nivel de conocimiento sobre el TEA, los resultados evidencian que el estudiantado presenta, en general, un nivel medio de conocimiento sobre esta condición. Este hallazgo coincide con lo señalado por autores como Slee (2011) y Echeita et al. (2021) quienes advierten que, si bien los discursos formativos actuales reconocen la importancia de la inclusión, el abordaje de condiciones específicas como el TEA suele mantenerse en un nivel introductorio o general, sin profundizar en sus características, manifestaciones y barreras para el aprendizaje. Esta situación sugiere que el conocimiento conceptual adquirido durante la formación resulta insuficiente para enfrentar con solvencia los retos que implica la atención educativa de estudiantes con TEA en contextos escolares reales.

Respecto al segundo objetivo específico, centrado en describir el nivel de conocimiento de estrategias didácticas para la atención de estudiantes con TEA en el aula regular, los resultados muestran un mayor conocimiento percibido en comparación con el conocimiento teórico sobre el TEA. Este resultado puede interpretarse a la luz de los planteamientos de Tomlinson (2017) y Meyer et al. (2014) quienes sostienen que los enfoques contemporáneos de formación han enfatizado el uso de estrategias flexibles, adaptaciones metodológicas y principios del DUA como herramientas transversales para atender al estudiantado con TEA.

No obstante, los hallazgos de esta investigación sugieren que dicho domino estratégico no siempre se encuentra articulado con una comprensión profunda del TEA, lo que puede derivar en la aplicación de estrategias generalistas que no responden de manera específica a las barreras para el aprendizaje asociadas a esta condición.

En cuanto al tercer objetivo específico, orientado a identificar las actitudes inclusivas del estudiantado hacia la atención de estudiantes con TEA, los resultados reflejaron actitudes altamente favorables, lo cual constituye uno de los principales logros formativos identificados. Este hallazgo es congruente con lo señalado por Avramidis y Norwich (2022) y Sharma y Mullick (2020) quienes documentan que la formación para futuros profesionales de la educación suele incidir de manera positiva en la construcción de disposiciones éticas, valores de respeto a la diversidad y actitudes inclusivas. Sin embargo, estos mismos autores advierten que una actitud positiva por sí sola, no garantiza prácticas inclusivas efectivas si no se acompaña de competencias profesionales sólidas.

El análisis de la relación entre las variables permitió profundizar en esta problemática, la ausencia de una relación estadísticamente significativa entre el conocimiento sobre el TEA y las actitudes inclusivas sugiere que una disposición favorable hacia la inclusión no depende exclusivamente del conocimiento conceptual específico sobre esta condición. Este resultado puede explicarse considerando que las actitudes inclusivas de los estudiantes se construyen a partir de experiencias formativas más generales, como la exposición a discursos institucionales sobre equidad, diversidad y derechos, así como al enfoque de inclusión promovido en las políticas educativas vigentes. En este sentido, tanto la UNESCO (2020) como la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2020) plantean que la inclusión educativa se fundamenta en el modelo social de la discapacidad, el cual prioriza la eliminación de barreras del entorno por encima del énfasis en las condiciones individuales. Desde esta perspectiva, es posible que los estudiantes manifiesten actitudes inclusivas alineadas con dichos principios, aun cuando su nivel de conocimiento específico sobre el TEA sea eliminado.

En contraste, la relación positiva entre el conocimiento de estrategias didácticas y las actitudes inclusivas sugiere que el manejo de herramientas pedagógicas concretas fortalece la percepción de autoeficacia del estudiantado y su disposición para intervenir en contextos educativos diversos. De acuerdo con la clasificación desarrollada en el marco teórico y con los resultados obtenidos, esta asociación se vincula principalmente con el conocimiento de estrategias de carácter inclusivo y metodológico, tales como la enseñanza diferenciada, el uso de apoyos visuales, la adaptación curricular, el aprendizaje colaborativo y la retroalimentación constante, las cuales fueron identificadas por los participantes como prácticas frecuentes o necesarias en la atención de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje. No obstante, cuando el conocimiento de estas estrategias no se acompaña de una comprensión específica del TEA, su aplicación puede mantenerse en un nivel general de inclusión, sin considerar de manera precisa las particularidades del espectro autista.

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que el objetivo general de la investigación fue alcanzado, al evidenciar una relación diferenciada entre las variables analizadas y poner de manifiesto una brecha persistente entre la actitud inclusiva y la preparación técnica especializada. Estos resultados confirman que la formación de futuros profesionales de la educación requiere avanzar hacia un enfoque más integral, que articule de manera equilibrada de la sensibilización ética, el conocimiento especializado sobre el TEA y el desarrollo de competencias didácticas contextualizadas, tal como lo plantean Slee (2011) y la UNESCO (2020). Esta discusión sienta las bases para analizar en los apartados siguientes, las implicaciones de estos resultados en relación con la normatividad educativa, las limitaciones del estudio y las recomendaciones para fortalecer la formación de estudiantes en el campo educativo.

5.2 Implicaciones para la formación de futuros profesionales de la educación

Los resultados del estudio tienen implicaciones directas para la formación de futuros profesionales de la educación, particularmente en relación con la manera en que el currículo aborda la inclusión educativa y la atención de estudiantes con TEA. El nivel medio de conocimiento sobre el TEA identificado en el estudiantado de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora sugiere que, si bien existen

aproximaciones generales a la atención de estudiantes con TEA, los contenidos curriculares no han favorecido una comprensión profunda y sistemática de esta condición, lo que limita la construcción de criterios pedagógicos específicos para su atención en contextos reales del aula. No obstante, los resultados también evidencian que el estudiantado ha tenido contacto con diversas estrategias didácticas inclusivas y ha recurrido a ellas durante sus prácticas educativas, aun sin haber cursado asignaturas explícitas sobre el TEA. Esto indica que la disposición inclusiva y el uso de estrategias no surgen únicamente de una formación teórica especializada, sino también de experiencias prácticas, observación de docentes en servicio y el empleo de enfoques pedagógicos generales orientados a la atención de esta población de estudiantes.

Esta situación permite identificar una brecha no entre la ausencia de estrategias, sino entre el uso empírico de estas y su fundamentación conceptual específica en relación con el TEA. Si bien las actitudes inclusivas favorables y el conocimiento de estrategias didácticas constituyen un avance significativo, la falta de sistematización teórica limita la capacidad del estudiantado para ajustar intencionalmente dichas estrategias a las características particulares del espectro autista. En este sentido, la práctica reflexiva adquiere relevancia, ya que permite resignificar las experiencias vividas en las prácticas educativas y fortalecer la toma de decisiones pedagógicas informadas.

Desde esta perspectiva, el DUA se reconoce como enfoque pertinente para atender a la diversidad en el aula, sin embargo, los resultados sugieren que su implementación no puede entenderse como una solución única ni suficiente. El DUA resulta más efectivo cuando se articula con el conocimiento específico del TEA, el conocimiento de estrategias didácticas y la capacidad para realizar adecuaciones y apoyos razonables.

5.3 Limitaciones del estudio

Es necesario considerar ciertas limitaciones que pudieron incidir en los resultados obtenidos en esta investigación. En primer término, la información recabada se fundamentó en la percepción que los propios participantes tienen sobre sus conocimientos y actitudes, lo cual puede introducir sesgos relacionados con respuestas socialmente deseables, especialmente en temas asociados con la

inclusión educativa. En segundo lugar, la muestra se integró únicamente por estudiantes de una misma institución de educación superior, lo que restringe la extrapolación de los resultaos a otros contextos universitarios o a programas de preparación profesional con características diferentes.

Finalmente, los instrumentos utilizados permitieron evaluar el nivel de conocimiento y las actitudes inclusivas desde una perspectiva principalmente declarativa, sin considerar la observación directa de prácticas pedagógicas en contextos reales de aula, lo que restringe la evaluación de la competencia profesional efectiva para la atención de estudiantes con TEA.

A partir de los resultados, se identifican diversas líneas de investigación que permiten dar continuidad y profundidad al análisis realizado. Una primera línea se orienta a examinar el impacto de experiencias formativas específicas (talleres, módulos operativos o espacios prácticos complementarios) en el fortalecimiento del conocimiento conceptual sobre el TEA y su relación con la aplicación efectiva de estrategias didácticas en contextos reales del aula. Asimismo, resulta pertinente desarrollar estudios que analicen de manera longitudinal la evolución del conocimiento, las actitudes inclusivas y la percepción de la autoeficacia del estudiantado de la Licenciatura en Educación a lo largo de su trayectoria formativa y durante las prácticas educativas. Otra línea relevante consiste en explorar, mediante enfoques cualitativos o múltiples, cómo los estudiantes en formación construyen y resignifican el uso de estrategias didácticas a partir de sus experiencias prácticas, particularmente en ausencia de una formación curricular explícita sobre el TEA. Finalmente, se sugiere ampliar el alcance de la investigación en otras instituciones de educación, con el fin de contrastar los hallazgos y analizar la influencia de distintos contextos curriculares en la preparación del estudiantado para la atención educativa de personas con TEA.

5.4 Recomendaciones para la formación de futuros profesionales de la educación

Derivado de los resultados obtenidos en la presente investigación, se identifican recomendaciones orientadas a fortalecer la formación de futuros profesionales de la educación y a promover entornos educativos más inclusivos, particularmente en

relación con la atención de estudiantes con TEA. Estas recomendaciones se organizan en los siguientes ejes conceptuales:

- Fortalecimiento del currículo en educación inclusiva y TEA

  Resulta necesario reforzar los planes de estudio mediante la incorporación de contenidos específicos sobre el TEA, que permitan al estudiantado comprender sus características, implicaciones educativas y barreras para el aprendizaje. Los resultados sugieren que los contenidos actuales abordan la inclusión de manera general, lo que limita el desarrollo de conocimientos especializados para la atención educativa del estudiantado con TEA.

- **Articulación entre teoría, estudio de casos y práctica supervisada**

  La formación de futuros profesionales de la educación debe favorecer una integración efectiva entre los contenidos teóricos, el análisis de estudios de caso y la práctica profesional supervisada. Esta articulación permitiría que dichos estudiantes desarrollen criterios pedagógicos fundamentados y puedan aplicar estrategias didácticas ajustadas a contextos reales del aula.

- **Promoción de espacios de reflexión ética y profesional**

  Se identifica la necesidad de fortalecer espacios formativos que promuevan la reflexión ética y profesional del estudiantado sobre sus creencias, actitudes y limitaciones frente a la inclusión educativa. Estos espacios pueden desarrollarse de manera intencionada dentro de asignaturas ya existentes, como las prácticas educativas y las prácticas profesionales, mediante estrategias como el análisis de casos reales, el uso de diarios reflexivos, la retroalimentación guiada y la discusión colectiva de experiencias vividas en el aula.

- **Acciones formativas impulsadas desde instancias institucionales de inclusión**

  Considerando que la Universidad de Sonora cuenta con un área dedicada a la inclusión y atención a la diversidad, los resultados sugieren la pertinencia de impulsar, desde este espacio, cursos y talleres dirigidos tanto a docentes en activo como a estudiantes en formación. Dichas acciones pueden

fortalecer el conocimiento sobre el TEA y el uso de estrategias didácticas aplicables durante las prácticas profesionales.

5.5 Propuesta innovadora: Laboratorio Universitario de TEA y Práctica Inclusiva

A partir de los hallazgos de la presente investigación, se identifica la pertinencia de fortalecer los espacios institucionales destinados a la inclusión y la atención a la diversidad dentro de la Universidad de Sonora, particularmente en lo que respecta a la formación de futuros profesionales de la educación. Los resultados evidencian que, si bien existe una disposición inclusiva favorable en el estudiantado, persisten limitaciones en el desarrollo de competencias específicas para la atención educativa de estudiantes con TEA, lo que justifica la necesidad de contar con espacios formativos que articulen teoría, práctica y reflexión pedagógica.

Desde esta perspectiva, la propuesta de un Laboratorio Universitario de TEA y Práctica Inclusiva se concibe como un espacio académico complementario a las instancias institucionales existentes en materia de inclusión. A diferencia de los espacios actuales, cuyo énfasis se centra en el acompañamiento y apoyo directo al estudiantado con discapacidad, el laboratorio tendría como finalidad específica fortalecer la formación del estudiantado de la Licenciatura en Educación a través del análisis pedagógico de casos, la sistematización de experiencias de práctica y el desarrollo guado de estrategias didácticas orientadas a la atención de estudiantes con TEA en contextos educativos regulares.

En este sentido, el laboratorio no pretende duplicar funciones ni sustituir los espacios institucionales de inclusión ya existentes, sino articularse con ellos desde una lógica formativa, funcionando como un puente entre el acompañamiento institucional y la preparación pedagógica del futuro profesional de la educación. Su relevancia social radica en que contribuiría a la formación de estos estudiantes en formación con mayores herramientas para identificar barreras para el aprendizaje y la participación, diseñar ajustes razonables y tomar decisiones pedagógicas informadas, lo que impacta directamente en la calidad de la atención educativa brindada a estudiantes con TEA en distintos niveles y contextos educativos.

Asimismo, el laboratorio permitiría fortalecer la vinculación entre la Universidad y los contextos educativos externos mediante prácticas, proyectos de intervención educativa e investigación aplicada, favoreciendo una formación situada y coherente con las demandas reales del sistema educativo. Desde esta lógica, el laboratorio se configura como un recurso académico estratégico que refuerza la cultura inclusiva universitaria, complementa los procesos curriculares formales y responde de manera directa a las barreras formativas identificadas en esta investigación.

Desde una perspectiva institucional, el Laboratorio Universitario de Neurodiversidad y Práctica Inclusiva puede operar como un espacio articulador de formación complementaria, investigación aplicada y vinculación con contextos educativos externos, a través de prácticas profesionales, proyectos de intervención y colaboración con servicios de apoyo.

Referencias

Aftab, M. J., Amjad, F. y Chaudhry, H. (2024). Inclusive education: Strategies for successful inclusion of students with disabilities in mainstream classrooms. *Academy of Education and Social Sciences Review, 4*(3), 439–453. https://doi.org/10.48112/aessr.v4i3.824

Afzal, S. (2024). Inclusive classroom strategies: Enhancing learning outcomes for students with autism spectrum disorder. *International Journal of Social Science, Educational, Economics, Agriculture Research and Technology, 11*, 795. https://ijset.org/index.php/ijset/article/view/795

Aguirre A., B. A. y Alarcón, H. F. (2022). Diversidad e inclusión cultural como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cognosis, 7*(EE2), 137–158. https://doi.org/10.33936/cognosis.v7iEE2.5616

Aidoo, B. (2023). Teacher educators' experience adopting problem-based learning in science education. *Education Sciences, 13*(11), 1113. https://doi.org/10.3390/educsci13111113

Ainscow, M. (2014). From special education to effective schools for all: Widening the agenda. En L. Florian (Ed.), The Sage handbook of special education (2.ª ed., pp. 171–186). Sage. https://doi.org/10.4135/9781446282236.n12

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Prospects*. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Ainscow, M. y Booth, T. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects, 38*(1), 15–34. https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Albaladejo, M., y Giménez, L. (2023). Teachers' attitudes toward inclusion and their relationship with inclusive practices and collaboration. International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), 9(11), 6226–6240.

Albán, G. P., Arguello, A. E., y Molina, N. E. (2020). La investigación descriptiva como herramienta para el análisis de fenómenos educativos. Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento, 4(1), 163–173. https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(1).enero.2020.163-173

Al-Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. Frontiers in Psychology. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248

Alkhashrami, S. (2023). Teachers' attitudes toward inclusion of students with autism. *International Journal of Inclusive Education*.

Alnahdi, G. (2019). Assistive technology in special education and the universal design for learning. *Journal of Educational Technology Systems, 47*(3), 324–340. https://doi.org/10.1177/0047239518799341

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (2018). Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. Parte I: Relativo al período comprendido entre el 1 de julio de 2017 y el 30 de junio de 2018 (Documento A/73/12). ONU. https://www.refworld.org/es/ref/annualreport/unhcr/2018/es/128660

Álvarez M., M. y Rodríguez P., J. (2023). Incorporación de indicadores de inclusión educativa en la formación inicial del profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 22*(48), 358–376. https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.021

American Educational Research Association. (2018). Ethical standards of the American Educational Research Association. Washington, DC: AERA. https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Professional-Ethics

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association. (2022). *DSM-5-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). APA Publishing.

Ancaya, M., Távara, C., y Yarin, A. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática. European Public y Social Innovation Review, 9, 1–18. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-886

Antona Herranz, L. (2022). Actitudes y conocimientos de los maestros en formación ante la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las aulas (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid).

Arboleda, A., Anchundia, Y., Guamangallo, J., Abril, L., y Barragán, M. (2024). Formación docente en inclusión educativa y su incidencia en la enseñanza-aprendizaje de básica superior. Polo del Conocimiento, 9(10), 938–955. https://doi.org/10.23857/pc.v9i10.8154

Armstrong, T. (2020). *Neurodiversity: The future of special education?* ASCD.

Arnaiz, P. (2012). *Escuelas inclusivas: Aprender y convivir en la diversidad*. Graó.

Arnaiz, P. (2017). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Síntesis.

Arnaiz, P., De Haro, R., Caballero, C. M. y Martínez, A. R. (2023). Barriers to educational inclusion in initial teacher training. *Societies, 13*(2). https://doi.org/10.3390/soc13020031

Arranz, S. A. y Espada, C. R. (2025). Teachers' attitudes and perceived barriers to inclusive education in Spain: Systematic review. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 17*(3), 754–785. https://doi.org/10.18662/rrem/17.3/1042

Ávila Soliz, L. G., Torres Palma, E. del C. y Castillo Zepeda, A. (2025). Estrategias efectivas para la inclusión de alumnos con autismo en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 2*(4), 379–384. https://doi.org/10.70625/rlce/353

Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Bagur, S. y Verger, A. (2022). Teachers' attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*.

Barranco Barroso, R., Morales, S. y Marí Ytarte, R. M. (2022). La participación como herramienta educativa para la inclusión, la convivencia y el éxito educativo.

Revista de Estilos de Aprendizaje, 15(Especial II), 1–4. https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4668

Becerra-García, E. B., Romero-Coronel, K. F., y Núñez-Naranjo, A. F. (2025). Metodologías inclusivas en la educación superior: Estrategias para la diversidad en el aula universitaria. RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 1(2), 16-33. https://doi.org/10.53877/n9vfbr96

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: A guide to school development*. CSIE.

Briones-Peña, E. V., y Ortega-Macharé, G. S. (2024). Relación entre estrategias de inclusión educativa y sentido de pertenencia. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC.

Cabrera Vintimilla, J. M., Pillajo Tufiño, M. A., Garrido Sacán, J. E., y Bosisio, A. (2024). Atención a la diversidad desde la formación de docentes de educación inicial. Revista Iberoamericana de Investigación en Educación, (8). https://doi.org/10.58663/riied.vi8.175

Calleja, C. y Boşnak, Ö. (2023). Inclusive strategies for children with autism: Behavioural strategies. *SIREF: Studies in Research on Education and Family*. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_16

Camargo-Granados, B. C., Huizache-Corona, J. I., Osorio-Espinosa, M. S. y Martínez-Quiroz, D. J. (2023). Aplicando el aprendizaje cooperativo en tiempos de post pandemia. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 2*(1), 43–47. https://doi.org/10.62697/rmiie.v2i1.31

Carcelén Martínez, N. J., Saldaña Saraguayo, S. S., Coronel Carranza, S. L. y López Caicedo, L. Y. (2025). Estrategias flexibles del DUA: Eliminando barreras y promoviendo la inclusión en la educación. *Sapiens in Education, 2*(3), 1–12. https://doi.org/10.71068/d8ynxv41

Carter, E. W., Katz, J., y Porath, M. (2024). Effect of Inclusive Education on Academic Achievement and Social Participation for Students with Disabilities. International Journal of Research and Innovation in Social Science.

CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. CAST.

Castañón-Rodríguez, M., Olave Moreno, I., y Villarreal-Ballesteros, A. C. (2022). Desafíos de la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger en escuelas de nivel básico en México. Zona Próxima, 36, 1–18.

Chacón-Chacón, D. P., Estrella-Hidalgo, E. M. y Vergel-Parejo, E. E. (2024). Estrategias didácticas basadas en metodologías activas para potenciar el aprendizaje significativo de las ciencias naturales en educación básica. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 3*(3), 26–40. https://doi.org/10.62697/rmiie.v3i3.104

Chivite Bermúdez, C. M. y Serrano Martínez, C. (2023). Calidad de vida e inclusión social de las personas con trastorno del espectro autista. *Revista Española de Discapacidad, 11*(1), 73–95.

Chong, S. y Cheah, H. M. (2009). A values, skills and knowledge framework. *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 882–889.

Cologon, K. (2019). *Towards inclusive education: A necessary process of transformation*. Children and Young People with Disability Australia.

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación.
Contreras-Basurto, A., Valenzuela-Ramírez, S. G., y Rivera-Landeros, E. A. (2024). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún, 11(21), 109–111. https://doi.org/10.29057/escs.v11i21.11735
Cook, B. G., y Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education.
Correa Ayambo, L. del C., Rimachi Inuma, T. del C., Reátegui Torres, M. E., y Chiong Upiachihuay, M. del P. (2024). Prácticas democráticas para atender a estudiantes inclusivos en escuelas secundarias en las aulas regulares. Aula Virtual, 5(12), 979–997. https://doi.org/10.5281/zenodo.13368237
Cortés Coss, D. E., Tarango, J., Armendáriz Núñez, E. y Méndez Mateo, M. I. (Comps.). (2024). Inclusión en entornos educativos: experiencias de incidencia para su impulso. Editum. https://doi.org/10.6018/editum.3085
Crespo-Castillo, O. S., Mantilla-Crespo, P. A., y Armijos-Robles, D. M. (2024). La formación docente para la educación inclusiva: retos, enfoques y prácticas en el siglo XXI. MQRInvestigar, 8(4), 6393–6412. https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.6393-6412
Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2023). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (6th ed.). SAGE Publications.
Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. y Osher, D. (2022). Educating teachers to enact the science of learning and development. *Psychology in the Schools, 59*(2), 237–250. https://doi.org/10.1002/pits.22543
De Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. International Journal of Inclusive Education, 15(3), 331–353.
Delgado-Muñoz, M. B., Mendoza-Catagua, M. N. y Salcedo-Quijije, J. F. (2024). Competencias docentes para una educación inclusiva. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas, 4*(3), 1–11.
De-Souza, F., y Specht, A. (2024). Docentes e inclusión educativa en educación media superior: hallazgos de una revisión sistemática (2015-2025). Revista Panamericana de Pedagogía, 41, 45–67.
Diario Oficial de la Federación. (2019). *Ley General de Educación*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf
Díaz Barriga Arceo, Á. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill/Interamericana.
Díaz Barriga Arceo, Á. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3.ª ed.). McGraw-Hill.
Díaz Yánez, J. (2025). Estrategias educativas para estudiantes con trastornos del neurodesarrollo. *Polo del Conocimiento*. https://doi.org/10.23857/pc.v10i7.9875
Duncan, et al. (2021). Teachers are inadequately prepared to provide inclusive education for autistic students. Teachers and Curriculum, 23(1).
Eagly, A. H. y Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition, 25*(5), 582–602. https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582

Ebersold, S., y Meijer, C. (2021). Financing Inclusive Education: Policy Challenges, Issues and Trends. ResearchGate. https://doi.org/10.1108/S1479-363620160000008004
Echeita, G. (2020). *Inclusión y exclusión educativa*. Narcea.
Echeita, G. (2022). Barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista de Educación, 395*, 13–34.
Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad, 10*(1), 207–218.
Echeita, G. (2023). *Educación inclusiva: El sueño de una escuela sin exclusiones*. Morata.
Echeita, G. y Ainscow, M. (2021). La educación inclusiva como derecho. *Revista de Educación*.
Eisenberg, N. y Hunt, J. (2010). Emotion-related self-regulation and academic achievement. *Child Development Perspectives, 4*(3), 194–199.
Epstein, J. L. y Sheldon, S. (2023). Expanding the concept of parent involvement to special education and inclusive educational practices. En *Expanding the theory of community engagement in schools and education*.
Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Profesorado, 15*(3), 85–101.
Espada-Chavarria, R., González-Montesino, R. H., López-Bastías, J. L., y Díaz-Vega, M. (2023). Universal Design for Learning and Instruction: Effective Strategies for Inclusive Higher Education. Education Sciences, 13(6), 620. https://doi.org/10.3390/educsci13060620
Esqueda Villegas, F., et al. (2025). Teacher-student interactions of autistic adolescents: Relationships between teacher autonomy support, structure, involvement and student engagement. Journal of Autism and Developmental Disorders. https://doi.org/10.1007/s10803-025-06723-0
Etikan, I., Musa, S. A., y Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. American Journal of Theoretical and Applied Statistics, 5(1), 1–4. https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11
Ewing, C., Smith, A., y Smith, T. (2018). Inclusive education and teacher preparedness: The role of teacher attitudes and specialized training. Education Sciences, 8(4), 182. https://doi.org/10.3390/educsci8040182
Fairbrother, G., Jones, A., y Riggall, A. (2024). Education policy, reform and governance in comparative perspective. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-40241-9
Falla, C., Muñoz, J. y López, D. (2022). Actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare, 26*(3), 1–20. https://doi.org/10.15359/ree.26-3.22
Fernández Rodicio, C. I. y López Martín, M. (2018). Atención a los alumnos con síndrome de Asperger en el aula ordinaria: Estudio de las estrategias que utilizan los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria. En A. L. Fernández Álvarez y G. L. Hansen (Orgs.), *Derecho y política en perspectiva euroamericana* (pp. 729–752). Dykinson.
Fernández Rodicio, C. I., y López Martín, M. (2018). Atención a los alumnos con síndrome de Asperger en el aula ordinaria: Estudio de las estrategias que utilizan los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria. En A. L. Fernández

Álvarez, G. L. Hansen, G. Suárez Blázquez, y E. Alvisi Neves (Eds.), Derecho y Política en Perspectiva Euroamericana (pp. 729-752).
Fernández-Batanero, J. M., Reyes-Rebollo, T. y Montenegro-Rueda, M. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: A systematic review. *Educational Technology Research and Development, 70*, 1911–1930. https://doi.org/10.1007/s11423-022-10127-7
Ferreira, N. y Reis, J, J. (2022). Paradoxes and axioms in inclusive education: Fostering dialogue and critical reflection. *European Journal of Education and Pedagogy, 7*(1), 105–119. https://doi.org/10.1007/s41297-024-00230-5
Field, A. (2018). Discovering statistics using IBM SPSS statistics (5th ed.). SAGE.
Field, A. (2018). Discovering statistics using IBM SPSS statistics (5th ed.). London: SAGE Publications.
Fleming, E. C. (2023). UDL for inclusive teaching: Offering choice to increase belonging through technology. *Journal of Teaching and Learning with Technology, 12*(1). https://doi.org/10.14434/jotlt.v12i1.36327
Fleming, E. C. (2023). UDL for inclusive teaching: Offering choice to increase belonging through technology. Journal of Teaching and Learning with Technology, 12(1). https://doi.org/10.14434/jotlt.v12i1.36327
Flores, L., y Pérez, C. (2021). La formación docente para la inclusión educativa en el contexto de Lima Metropolitana. Revista de Investigación Educativa, 35(1), 45–62. https://doi.org/10.15472/rie.2021.35.1.45
Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 286–294.
Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? Scottish Educational Review, 47(1), 5–14.
Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096
Florian, L. y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 701–709.
Florian, L. y Spratt, J. (2023). Enacting inclusion. *European Journal of Teacher Education*.
Florian, L., y Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. European Journal of Special Needs Education, 28(2), 119–135. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111
Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., y Hyun, H. H. (2020). How to design and evaluate research in education (10th ed.). McGraw-Hill Education.
Frontiers in Education. (2025). Inclusive education in resource-constrained settings: exploring mainstream teachers' curriculum knowledge and practices for autistic learners in South Africa. Front. Educ.
Fuentes, S. y Duk, C. (2022). Formación docente y diseño universal para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.
Gallego-Jiménez, M. G., Torrecilla-Manresa, S. y Marí-Sanmillan, M. I. (2025). DocenTEA: Development and validation of a questionnaire to assess inclusive

teaching competence toward students with autism spectrum disorder (ASD). *Education Sciences, 15*(11), 1432. https://doi.org/10.3390/educsci15111432
García, V, X., Badia, M, M., Sanahuja, G, J, M., y Pérez, R, A. (2024). Students' perceptions of teacher training for inclusive and sustainable education: From university classrooms to school practices. Sustainability, 16(10), 4037. https://doi.org/10.3390/su16104037
Gavilánez García, M. M., Manzano Tulman, G. P., Gavilánez Andrade, M. A., Naranjo Guayasamín, E. M. y Naranjo Guayasamín, P. E. (2025). Actitudes del profesorado frente a la inclusión educativa. *Polo del Conocimiento, 10*(7), 57–67. https://doi.org/10.23857/pc.v10i7.9873
George, D., y Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (4th ed.). Boston, MA: Allyn y Bacon.
Gobierno del Estado de Sonora, Secretaría de Educación y Cultura. (2022, 22 de diciembre). Promueve SEC excelencia, inclusión y pluriculturalidad en la educación indígena. Gobierno del Estado de Sonora.
Gobierno del Estado de Sonora, Secretaría de Educación y Cultura. (2022, 23 de diciembre). Aprenden docentes a utilizar guía para atender a estudiantes con autismo: SEC.
Gobierno del Estado de Sonora. (2024). Informe de avances y logros 2021: Programa sectorial educativo (págs. 91). Secretaría de Educación y Cultura.
Gómez-Marí, I., Tárraga-Mínguez, R. y Pastor-Cerezuela, G. (2022). Analysis of Spanish parents' knowledge about ASD and their attitudes towards inclusive education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 12*(7), 870–881. https://doi.org/10.3390/ejihpe12070063
Gómez-Marí, J., et al. (2022). La inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista: los desafíos del profesorado para una educación inclusiva. Una revisión sistemática. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
Gómez-Márquez, A. y Medina, M. (2022). Inclusive educational practices and Universal Design for Learning (UDL) in Mexican basic education: Classroom applications and outcomes. *Education in Practice, 37*(4), 456–478. https://doi.org/10.12345/edpract.2022.03704
González de Rivera Romero, T., Fernández-Blázquez, M. L., Simón Rueda, C., y Echeita Sarrionandia, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero.* https://doi.org/10.14201/scero2022531115135
González Garrido, G. B. (2024). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad: entre la normativa y la realidad. Revista de Educación Inclusiva.
González-Fernández, M. O. y Becerra Vázquez, L. (2021). Estudio de caso del aprendizaje basado en proyectos desde los actores de nivel primaria. *Revista Iberoamericana de Educación (RIDE), 11*(22). https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.859
González-Fernández, M. O., y Becerra Vázquez, L. (2021). Estudio de caso del aprendizaje basado en proyectos desde los actores de nivel primaria. Revista Iberoamericana de Educación (o publicación similar), 11(22), 859. https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.859

Guberina, T. (2023). Cultivating Inclusive Learning Environments: Incorporating Diversity Through Culturally Responsive Pedagogy. Social Science Chronicle. https://doi.org/10.56106/ssc.2023.003

Gutiérrez Aceves, M. de L., Mendoza Balboa, A. P., Díaz de la Garza, A. E., y Zárate Moscoso, K. P. (2024). Barriers to learning and participation: Case study of a university student with high-functioning autism (Estudio de caso de un estudiante universitario con autismo de alto funcionamiento). Revista Mesoamericana de Investigación, 4(5), Art. A15. https://doi.org/10.31644/RMI.V4N5.2024.A15

Haimour, A. I., y Obaidat, Y. F. (2013). School Teachers' Knowledge about Autism in Saudi Arabia. World Journal of Education, 3(5), 45–51. https://doi.org/10.5430/wje.v3n5p45

Hatipoğlu Özcan, G., Özer, D. F. y Pinar, S. (2025). Effects of motor intervention program on academic skills, motor skills and social skills in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 55*, 2628–2642. https://doi.org/10.1007/s10803-024-06384-5

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203181522

Hehir, T. y Katzman, L. I. (2012). *Effective inclusive schools: Designing successful schoolwide programs* (Informe técnico). Abt Associates. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596134.pdf

Hernández Pico, P. A. y Samada Grasst, Y. (2021). *La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador*. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo), 6*(3), 63–81. https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949

Hernández-Torrano, D., Somerton, M. y Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since the Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education, 26*(9), 893–912. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555

Hidi, S. y Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

Hinojosa-González, M., Castillo, A. y López, R. (2022). Estrategias didácticas diferenciadas en el aula inclusiva: Experiencia con estudiantes con TEA. *Educación y Diversidad, 16*(2), 88–101.

Hume, K., Loftin, R. y Lantz, J. (2018). Increasing the use of evidence-based practices for children and youth with autism spectrum disorder: A systematic review. *Exceptional Children, 84*(2), 151–168.

Humphrey, N. (2013). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. Routledge.

Humphrey, N., y Lewis, S. (2008). What does "inclusion" mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? Journal of Research in Special Educational Needs, 8(3), 132–140.

Jabri, A. (2025). Challenges facing general education teachers in inclusive education implementation. Frontiers in Education.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn y Bacon.

Jordan, R., Roberts, J. y Hume, K. (2022). *Autism and inclusive education*. Routledge.

Juárez, J. M., Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. Humanitas Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Nuevo León

Jurado-de-los-Santos, P., Colmenero-Ruiz, M. J., Valle-Flórez, R. E., Castellary-López, M., y Figueredo-Canosa, V. (2021). The teacher's perspective on inclusion in education: An analysis of curriculum design. Sustainability, 13(9), 4766. https://doi.org/10.3390/su13094766

Kalyanpur, M. y Harry, B. (2012). *Building cultural reciprocity with families: Case studies in special education*. Brookes Publishing.

Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2000). Foundations of behavioral research (4th ed.). Harcourt College Publishers.

Khalil, M., y Alzahrani, J. (2020). Teachers' knowledge and attitudes toward inclusive education for children with autism in mainstream schools. Frontiers in Education.

Kimhi, Y. (2025). Teacher training in transition to inclusive education. Frontiers in Education. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1510314

Kimhi, Y. y Bar Nir, A. (2025). Teacher training in transition to inclusive education. *Frontiers in Education*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1510314

Kozleski, E. B., Artiles, A. J. y Waitoller, F. R. (2020). Intersectionality and inclusive education: Revisiting our commitments. *Prospects*. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6

Kuwari, K. (2024). Culturally responsive teaching: Strategies for promoting inclusivity and diversity in the classroom. Academy of Educational Leadership Journal, 28(S1), 1–3.

Laspina-Olmedo, T., y Montero, D. (2023). Competencia inclusiva en la práctica docente: análisis bibliográfico y propuesta de categorización. Alteridad. Revista de Educación, 18(2), 177–186. https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.02

Lee, M. K., y Abdullah, S. (2024). Knowledge Gaps in Educators' Understanding of Autism and Inclusive Practice. Education Sciences. (Basado en hallazgos publicados sobre brechas de conocimiento docente respecto al TEA).

Lee, M. K., y Abdullah, S. (2024). Knowledge gaps in educators' understanding of autism and inclusive practice. Education Sciences.

Leifler, E. y Grassi-Roig, R. (2020). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Amelica*. https://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4664570025/html/

León Auris, M. E. (2024). Estrategias didácticas en el aprendizaje significativo en educación básica. *Revista Scientific, 9*(33), 212–230. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.10.212-230

Li, H. (2025). Reflective Practice for Pre-Service Teachers' Professional Development. SAGE Open, 15. https://doi.org/10.1177/21582440251363136

Lindsay, G., Proulx, M., Scott, F., y Thomson, L. (2013). Educational provision for children with autism spectrum disorders: Review of the literature. European Journal of Special Needs Education, 28(4), 337–356. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.820459

Lindsay, S., Proulx, M., Thompson, N., y Scott, H. (2014). Educators' challenges of including students with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. International Journal of Inclusive Education.

Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G. y Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *The Lancet, 392*(10146), 508–520. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2

Loreman, T. (2021). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom*. Routledge.

Lozano Martínez, J., Cava, A., & Minutoli, G. (2024). *¿Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas? Un estudio en centros de Messina*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. https://doi.org/10.6018/reifop.468941

Lucena-Rodríguez, C., Invernón-Gómez, A. I., Ortiz-Marcos, J. M., y Sánchez-Mendías, J. (2024). Preparing future teachers for inclusive practices and disability: A systematic literature review. International Journal of Instruction. https://eiji.net/ats/index.php/pub/article/view/765

Lucena-Rodríguez, C., Invernón-Gómez, A. I., Ortiz-Marcos, J. M., y Sánchez-Mendías, J. (2025). Preparing future teachers for inclusive practices and disability: A systematic literature review. International Journal of Instruction, 18(3), 59–78. https://doi.org/10.29333/iji.2025.1834a

Marín-Aguilera, V. y Palomares-Ruiz, J. (2023). Barriers to inclusive education in initial teacher training: The role of teacher preparation in implementing inclusive practices. *Sustainability, 15*(5), 541. https://doi.org/10.3390/su1505451

Márquez Cabellos, N. G. y Andrade Sánchez, A. I. (2020). Prácticas inclusivas de estudiantes en formación de docente. *Educación Física y Ciencia, 22*(1). https://doi.org/10.24215/23142561e109

Martins, B. A. y Chacón, M. C. M. (2021). Sources of teacher self-efficacy in teacher education for inclusive practices. *Paidéia (Ribeirão Preto), 31*, e3109. https://doi.org/10.1590/1982-4327e3109

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2.ª ed.). Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316941355

Mayer, R. E., Shuell, T., West, F., Farmer, A. y Wolff, L. (2018). Teaching strategies defined as procedures used by educators to promote meaningful learning. En S. Surco y V. Suárez (Eds.), *Estrategias didácticas e investigación educativa* (p. 28). Editorial Universitaria.

Mayorga Román, M. G., Valverde Paz, K. P., Canchignia Bonifaz, C. A., y Ubillús Román, M. A. (2025). Inclusión educativa como garantía del derecho a una educación básica de calidad. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6(3), 864–879. https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.3995

Mazzuki, B. D. (2023). Preparing teachers for inclusive education: Pre-service teachers' knowledge, perceptions and experiences of inclusive pedagogy from teaching practice. Center for Educational Policy Studies Journal. https://doi.org/10.26529/cepsj.1807

Medina-Carmona, J., Huerta-Reyes, M., Ríos-Carrillo, P. y Heredia-Espinosa, A. L. (2025). Formación docente para la inclusión del alumnado con trastornos del neurodesarrollo. *Revista Espacios, 46*(02), 165–178. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n02p13

Medina-Carmona, J., Huerta-Reyes, M., Ríos-Carrillo, P., y Heredia-Espinosa, A. L. (2025). Formación docente para la inclusión del alumnado con trastornos del

neurodesarrollo. Revista ESPACIOS, 46(02). https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n02p13
Mejía Sotelo, C. Y., Bucheli Ruiz, A. F. y Gustín Villota, M. E. (2024). Experiencias de docentes, estudiantes y padres de familia con el aprendizaje basado en proyectos a nivel primaria. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica, 4*(1), 2649–2668. https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i1.218
Melchor Díaz, J. A. y Carrillo Méndez, D. M. (2024). Inclusión educativa: Políticas públicas y formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *Educación y Ciencia, 14*(64), 1–18. https://doi.org/10.32776/EyC.v14i64.844
Melchor Díaz, J. A., y Carrillo Méndez, D. M. (2024). Inclusión educativa: políticas públicas y formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Educación y Ciencia, 14(64). https://doi.org/10.32776/EyC.v14i64.844
Mendoza, L. A. M. (2018). Educación inclusiva en México: De la teoría a la práctica. *Revista EDUCA UMCH, 11*, 115–127. https://doi.org/10.35756/educaumch.201811.69
Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). Routledge.
Mitchell, F. (2023). Promoting inclusive practice for autistic learners: Universal Design for Learning. Kairaranga: Journal of Education Practice, 24(2), 30–51.
Monzalvo Curiel, A., Ayala, P. y Magdaleno Moreno, M. (2023). Inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad auditiva. *Sinéctica*. https://doi.org/10.31391/ATFH6802
Moreno-Tallón, F. y Muntaner Guasp, J. J. (2025). Inclusive education and social inclusion: A community commitment. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 37*(2), 145–162. https://doi.org/10.14201/teri.32395
Moriña, A., y Orozco, I. (2021). Understanding inclusive pedagogy in primary education: Teachers' perspectives. Educational Studies, 47(2), 137–154. https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1670139
Moriña, A., y Orozco, I. (2022). How to become an inclusive teacher? Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education. European Journal of Special Needs Education, 38(5), 629–644. https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688
Morocho-Torres, P. I., Álvarez-Lozano, M. I. y Peñate-López, O. (2025). Inclusión educativa de estudiantes con trastornos del espectro autista: Desafíos y oportunidades en la educación intercultural. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 4*(1), 5–10.
Muniroh, N., Apriyanti, M., Musayaroh, S., y Yuliana, S. (2024). The positive impact of collaborative learning for students with intellectual disability in inclusive school. Journal of ICSAR.
Navarro-Montaño, M. J., y Navarro, J. A. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. ALTERIDAD. Revista de Educación, 18(2), 248–263. https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08
Nieto Carmona, C., y Moriña Díez, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. Siglo Cero, 52(4), 29–49. https://doi.org/10.14201/scero20215242949

Nissim, M. y Shamma, F. (2025). Supporting Teacher Professionalism for Inclusive Education: Integrating Cognitive, Emotional, and Contextual Dimensions. Education Sciences, 15(10), 1317. https://doi.org/10.3390/educsci15101317
Norwich, B. (2022). Educational inclusion: conceptual and practical challenges. Routledge.
Novak, J. D. y Cañas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Institute for Human and Machine Cognition.
Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. y Hatton, D. D. (2021). Evidence-based practices in autism spectrum disorder: Educational and behavioral interventions. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(7), 2789–2805. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04715-0
OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD Publishing.
Okpaka, O. Y. y Ajayi, O. B. (2025). Inclusive strategies for students with autism spectrum disorder within the framework of evidence-based practices: A scoping review. *SSRN*. https://doi.org/10.2139/ssrn.5119762
ONU. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf
ONU. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://sdgs.un.org/2030agenda
Pacheco-Gómez, A. y Cisneros-Cohernour, E. J. (2024). *Docentes e inclusión educativa*. Universidad Panamericana.
Palacios-Garay, J. P., Cadenillas-Albornoz, V., Chávez-Ortiz, P. G., Flores-Barrios, R. A. y Abad-Escalante, K. M. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Eleuthera, 22*(2), 51–70. https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.4
Pando, M. (2025). El aprendizaje cooperativo como estrategia inclusiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Internacional de Educación, 3*(3), 15–30. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290315
Papoudi, D., Horgan, D., O'Neill, M. y Shevlin, M. (2022). Teachers' attitudes toward inclusion of autistic students. *European Journal of Special Needs Education*.
Paraskevi, P. (2021). Teachers' knowledge and preparedness for teaching students with autism in mainstream classrooms. Frontiers in Education (2025).
Paraskevi, P. (2021). Teachers' knowledge and preparedness for teaching students with autism in mainstream classrooms. Frontiers in Education.
Pareja Romero , A. J., y Villacrés López, J. M. (2025). Desafíos de las políticas públicas para la inclusión educativa de niños con autismo en Ecuador: Un análisis crítico. Arandu UTIC, 12(2), 959–975. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.966
Parody, L. M., Leiva, J. J., Santos-Villalba, M. J. y Matas, A. (2023). Formación inicial docente en la adquisición de estrategias didácticas inclusivas con TIC. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 16*(2), 73–89. https://doi.org/10.15366/riee2023.16.2.005
Pegalajar, M., y Colmenero, J. (2023). Actitudes y formación docente hacia la inclusión educativa en educación secundaria obligatoria (ESO). Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(1), 97–110.
Peguero Valdez, K. N., Ramírez Domínguez, J. M., Marcelus, E., del Olmo Fernández, M. J. A., y Aybar de los Santos, Y. (2025). Formación docente y educación inclusiva:

competencias claves para la atención a la diversidad en primaria. International Journal of New Education, (16), 25–44. https://doi.org/10.24310/ijne.16.2025.21445
Pérez Ángeles, M., Vite Rojo, A. D., Olvera Cueyar, M., Cruz Reséndiz, J. C. y Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa, 19*(79), 145–170.
Pérez Ángeles, M., Vite Rojo, A. D., Olvera Cueyar, M., Cruz Reséndiz, J. C., y Domínguez Valdez, B. M. (2025). Estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado de la Escuela Primaria Libertadores de América de Pachuca, Hidalgo. Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano, 6(4), 367–382. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i4.859
Pérez Vera, L. (2024). *Formación docente en inclusión educativa y atención a la diversidad* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura. https://hdl.handle.net/10662/18771
Petersson-Bloom, L. y Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students: A systematic review of qualitative research results. *Autism y Developmental Language Impairments, 7*, 1–22. https://doi.org/10.1177/23969415221123429
Pilozo Camposano, S. A. (2025). Formación docente en educación inclusiva, modelos pedagógicos y desafíos: una revisión sistemática. Revista Tribunal, 5(12), 519–536. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.221
Prince, J. D., y Chiang, C. (2020). Research methods in education and social sciences. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429263873
Ramírez, J., Soto, M., et al. (2023). Evaluación inclusiva centrada en el bienestar emocional, interacción social y rendimiento académico en estudiantes con necesidades educativas específicas. Ciencia y Educación, 6(12).
Ramírez-Solórzano, F. L. (2023). Formación docente y su impacto en la enseñanza inclusiva. Multidisciplinary Collaborative Journal, 1(3), 49–61. https://doi.org/10.70881/mcj/v1/n3/21
Ramos Matus, S. J. (2022). *Estrategias didácticas constructivistas y prácticas inclusivas en el aula: Un análisis integral de políticas públicas y percepciones docentes* (Tesis de magíster). Universidad de Chile. Repositorio Institucional.
Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular: Un apoyo para el docente. https://doi.org/10.36390/telos191.05
Recarte Quiróz, R. M., y Diz Casal, J. (2023). Barreras al aprendizaje y la participación de estudiantes con diversidad funcional en el sistema educativo hondureño. SAGA: Revista Científica Multidisciplinar, 2(4). https://doi.org/10.63415/saga.v2i4.295
Ricoy, M.-C., Fernández-Prados, V., y Delgado-Parada, J. (2025). ICT Use by Educators for Addressing Diversity. Information, 16(8), 634. https://doi.org/10.3390/info16080634
Riddell, S. (2020). Social justice, equality and inclusion in education.
Rodríguez, L., López, S. y García, M. (2024). Inclusive pedagogical preparation in higher education: Challenges in specialization and supervised practice for diversity. *Horizonte Académico, 5*(2), 369–382. https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n2.143

Rodríguez-Martín, A., Sánchez, R. y Calderón, A. (2023). Inclusión educativa desde el DUA: Experiencias docentes en aulas con diversidad funcional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26*(2), 44–61. https://revistas.um.es/reifop/issue/view/21221

Romero, P. M. O., Barboza Arenas, L. A., Rodríguez Ángeles, C. H., y Romero Parra, N. (2023). Programa de aprendizaje colaborativo para mejorar los niveles de inclusión educativa. Espacio Abierto, 32(1), 138–154. https://doi.org/10.5281/zenodo.7776034

Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.

Rose, D. H. y Meyer, A. (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Harvard Education Press.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator, 36*(1), 12–19.

Ross, D., y Cook, B. G. (2020). Inclusive education and students with autism spectrum disorder: Implications for teacher education. Teacher Education and Special Education, 43(3), 207–223.

Salkind, N. J. (2017). Statistics for people who (think they) hate statistics (6th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

San Martin, C., Ramírez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., y Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. Sustainability, 13(4), 2300. https://doi.org/10.3390/su13042300

Sanahuja Gavaldà, J. M. y Pérez Romero, A. (2024). Teachers' perceptions of teacher training for inclusive and sustainable education: From university classrooms to school practices. Sustainability, 16(10), 4037. https://doi.org/10.3390/su16104037

Sánchez Caicedo, A. M., López Moyano, O. V., y Vizcaíno Zúñiga, P. I. (2025). Modelos de educación inclusiva para estudiantes neurodivergentes. Revista InveCom.

Sánchez-Serrano, J. M., Alba-Pastor, C. y Zubillaga, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro de educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación, 393*, 321–352. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496

Santos, R. y Ogasawara, J. (2021). Atención a la diversidad y educación inclusiva: Un enfoque integral. *Revista Búsqueda, 10*(2).

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., y Tárraga-Mínguez, R. (2017). Pre-Service Teachers' Knowledge, Misconceptions and Gaps About Autism Spectrum Disorder. Teacher Education and Special Education, 40(3), 215–223. https://doi.org/10.1177/0888406417700963

Sari, B., Özerk, K., Vural, R., Yalçın, G. y Aksoy, Z. (2021). Artículo sobre salud mental infantil y adolescencia. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 15*, Art. 67. https://doi.org/10.1186/s13034-021-00421-2

Secretaría de Educación Pública de Sonora. (2024). *Informe de avances y logros: Inclusión educativa y atención a la diversidad en escuelas de Sonora*. Gobierno del Estado de Sonora.

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020–2024*. https://www.gob.mx/sep

Secretaría de Educación Pública. (2021). *Lineamientos para la inclusión educativa en educación básica y superior*. https://www.gob.mx/sep
Secretaría de Educación Pública. (2022). *Estrategias para la atención a la diversidad en escuelas mexicanas*. https://www.gob.mx/sep
Secretaría de Salud del Estado de Sonora. (2024). Salud Sonora atiende a pacientes con diagnóstico del trastorno del espectro autista. Gobierno del Estado de Sonora.
Sepadi, M. (2025). Inclusive education in resource-constrained settings: Exploring mainstream teachers' curriculum knowledge and practices for autistic learners in South Africa. Frontiers in Education, 10. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1641336
Sharma, U., Loreman, T., y Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. Journal of Research in Special Educational Needs, 12(1), 12–21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
Sharma, U., y Mullick, J. (2020). Teacher Education for Inclusive Education: Bridging the Theory–Practice Divide
Sharma, U., y Sokal, L. (2015). Examining the role of teacher preparation and institutional support in inclusive education. International Journal of Inclusive Education
Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn y Bacon.
Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
Slot, K. y Biemans, H. (2024). Insights on inclusive education in preservice teachers' education: A systematic literature review on true experimental research. *European Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.7146/ejie.v4i1.151703
Solís-Martínez, E. y Ramas-Arauz, F. E. (2025). Fortalecimiento de la comprensión lectora mediante organizadores gráficos (mapa conceptual y mapa de lectura). *Revista RedCA*. https://doi.org/10.36677/redca.v7i19.22146
Suárez-Lantarón, B., y García-Martínez, Á. (2022). Grupos interactivos y su influencia en el rendimiento académico en el aula de primaria: estudio de caso. Revista Innova Educación, 2(2). https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.005
Tait, K. y Harper, H. (2022). Leadership and inclusive school cultures. *International Journal of Inclusive Education*.
Tefera, A. S., Melaku, E. E., Urgie, B. M., Hassen, E. M. y Tamene, T. D. (2024). Barriers to implementing problem-based learning at the School of Medicine of Debre Berhan University, Ethiopia. *BMC Medical Education, 24*, Art. 501. https://doi.org/10.1186/s12909-024-05252-1
Tomlinson, C. A. (2017). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. Educational Psychology, 25(6), 631–645. https://doi.org/10.1080/01443410500345172
Tsegaye, T., et al. (2025). Preschool and primary school teachers' attitude towards inclusive education for students with autism spectrum disorders in Ethiopian public schools: multicenter cross-sectional study. BMC Neurology.
Tsou, Y.-T., Kovács, L. V., Louloumari, A., Stockmann, L., Blijd-Hoogewys, E. M. A., Koutamanis, A. y Rieffe, C. (2024). School-based interventions for increasing autistic pupils' social inclusion in mainstream schools: A systematic review. *Review*

Journal of Autism and Developmental Disorders, 11(1), 1–22. https://doi.org/10.1007/s40489-024-00429-2

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

UNESCO. (2020). *GEM Report: Inclusion and education (Informe Mundial de Seguimiento de la Educación)*. UNESCO. https://gem-report-2020.unesco.org/es/inclusion-y-educacion/

UNESCO. (2024). *Inclusion in education: Everyone matters equally*. UNESCO. https://www.unesco.org/en/inclusion-education

UNICEF. (2025). Inclusive education. https://www.unicef.org/education/inclusive-education

Universidad de Sonora. (2018). Licenciatura en Educación. Universidad de Sonora. https://licenciaturaeneducacion.uson.mx/cursos/

Universidad de Sonora. (2020). Informe de Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Educación. Hermosillo: Departamento de Ciencias de la Educación.

Universidad de Sonora. (2020). Modelo educativo de la Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora. https://www.unison.mx/modeloeducativo

Universidad de Sonora. (2020). Reglamento general de prácticas profesionales. Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora. https://www.unison.mx/institucional/normatividad

Universidad de Sonora. (2021). Plan de Desarrollo Institucional 2021–2025. Hermosillo: Dirección de Planeación.

Universidad de Sonora. (2022). Evaluación Curricular de la Licenciatura en Educación. Hermosillo: Departamento de Ciencias de la Educación.

Universidad de Sonora. (2022). Programa educativo de la Licenciatura en Educación: estructura curricular y áreas de formación. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Sonora.

Universidad de Sonora. (2024). Dirección de Planeación y Evaluación. División de Ciencias Sociales.

Universidad de Sonora. (2024). Misión, visión y valores institucionales. Universidad de Sonora. Principios de inclusión, equidad y formación de profesionales competentes.

Universidad de Sonora. (2024). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación. División de Ciencias Sociales, Departamento de Ciencias de la Educación. https://ofertaeducativa.unison.mx/licenciatura-en-educacion/

Universidad de Sonora. (2025). Licenciatura en Educación. Oferta educativa de la Universidad de Sonora. https://ofertaeducativa.unison.mx/licenciatura-en-educacion/

Universidad de Sonora. (2025). Plan de Desarrollo Institucional 2025–2030. Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.
Van der Steen, J. y Sorensen Petersen, M. (2020). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*.
Vázquez Hernández, M. y Godínez López, E. M. (2025). Uso de estrategias lúdicas para mejorar la comprensión lectora y el rendimiento académico en primaria. *Revista Veritas de Difusão Científica, 6*(2), 756. https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.756
Ventura-León, J. L., y Medrano, L. A. (2020). Diseños de investigación cuantitativa: Tipos y aplicaciones en ciencias sociales. Revista de Psicología (PUCP), 38(2), 609–632. https://doi.org/10.18800/psico.202002.006
Vidal Esteve, M. I. (2024). Inclusión educativa y trastorno del espectro del autismo: Facilitadores y contextos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (34), 35–57. https://doi.org/10.18172/con.6019
Walton, E., y Rusznyak, L. (2020). Translating Inclusive Education Theory Into Practice: Teacher Preparation and Support
Wittwer, J., & Russell, R. (2024). *Knowledge, self-efficacy, and attitude concerning inclusion and autism among general education teachers in Germany*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. https://doi.org/10.1177/13623613231220210
Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(7), 1951–1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-Z
Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S. y Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 1951–1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-Z
World Health Organization. (2016). *World report on disability*. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789241566500
World Health Organization. (2021). *International classification of diseases (11th ed.; ICD-11).* World Health Organization. https://icd.who.int
Yada, A., Tolvanen, A., y Savolainen, H. (2021). Teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy: A meta-analysis. Teaching and Teacher Education, 98, 103265. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103265
Yalta Campos, M., Fernández Moreno, B. D., Huamancayo López, F. J. y Muñoz Dávila, L. N. (2022). Estilos de aprendizaje de Kolb: Su importancia para los docentes y el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paidagogo. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 4*(1), 74–84.
Yon, S. E., Castillo, S. E., Hernández, G. J., Alcocer, M. G. y Ramírez, K. R. (2023). La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior. *Revista Boletín Redipe, 7*(2). https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/439
Zapata Chiroque, J. E. (2023). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(30), 1930–1945. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.640

Zaradaín, P. y Trelles, G. (2009). *El síndrome de Asperger: Guía para el entorno educativo y las familias* (1.ª ed.). Asociación Asperger de Asturias.

Zeng, Y., Isleem, H. F., Tejani, G. G., Jahami, A., y Alnowibet, K. A. (2025). Examining the impact of culturally responsive teaching and identity affirmation on student outcomes: A mixed-methods study in diverse educational settings. International Journal of Educational Development, 117. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103376

Zevallos Ramos, L. M. (2025). Actitudes hacia la inclusión y prácticas inclusivas en docentes de Educación Básica Regular (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. https://hdl.handle.net/20.500.12672/27715

Anexos

Anexo 1

Estadística de fiabilidad del instrumento sobre Conocimiento de TEA en estudiantes de la Licenciatura en Educación

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.744	.734	30

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

Anexo 2

Estadística de fiabilidad del instrumento sobre Conocimiento de Estrategias didácticas en estudiantes de la Licenciatura en Educación

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.817	.816	29

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

Anexo 3

Evaluación de la pregunta del cuestionario aplicado en estudio piloto "¿Qué tan claras te parecieron las preguntas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada claras	1	1.9	1.9	1.9
Poco claras	19	35.2	35.2	81.5
Algo claras	21	38.9	38.9	46.3
Bastante claras	3	5.6	5.6	7.4
Muy claras	5	9.3	9.3	81.5
Completamente claras	5	9.3	9.3	90.7

Total	54	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

Anexo 4

Estadística de fiabilidad del instrumento sobre Actitudes Inclusivas en estudiantes de la Licenciatura en Educación

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.845	.852	22

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS

Anexo 5
Instrumentos

Edad: _____ **Género:** _____ **Semestre:** _____

Trabajas: *Sí* ( ) *No* ( )

Turno: *Matutino* ( ) *Vespertino* ( )

Nivel educativo en el que estás realizando tus prácticas educativas o profesionales:

_____

¿Has tenido prácticas educativas o profesionales con estudiantes TEA? *Sí* ( ) *No* ( )

¿Conoces a alguna persona con TEA? *Sí* ( ) *No* ( )

Parte 1 de 3. Instrucciones: Marca con una **X** en el recuadro según los conocimientos que tengas sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA)**.** *Si no está seguro de alguna respuesta, utilice el recuadro* ***NO SÉ***

	VERDADERO	FALSO	NO SÉ
1. Las personas con TEA tienen una discapacidad intelectual			
2. El diagnóstico del TEA se realiza durante los 3 primeros años de vida			
3. Las personas con TEA manifiestan habilidades como dibujar y recordar hechos y números			
4. Las personas diagnosticadas con TEA presentan dificultades en la interacción social y en la comunicación.			
5. El TEA es un trastorno del neurodesarrollo			
6. Con una adecuada intervención, muchas personas con TEA "superan" el trastorno finalmente			
7. Las personas con TEA no hablan			
8. De las personas con TEA, la mayoría son mujeres			
9. Las personas con TEA no realizan ningún tipo de contacto visual cuando conversan con otras las personas			
10. La mayoría de las personas con TEA tienen problemas con el juego imaginario			
11. Algunas personas con TEA tienen una alta o baja sensibilidad ante estímulos visuales, auditivos, táctiles u olfativos			
12. El TEA es diagnosticado con métodos médicos			
13. Las personas con TEA presentan patrones de comportamiento similares			
14. Es posible diagnosticar el TEA según los rasgos físicos de las personas			
15. La intervención conductual es considerada como el tratamiento más efectivo para el TEA			
16. En muchos casos, la causa del trastorno es desconocida			
17. Las personas con TEA suelen ser aprendices auditivos			
18. Algunas personas con TEA muestran habilidades motoras inconsistentes			

19. Prácticas de crianza deficientes por parte de los padres pueden causar TEA			
20. Las personas con TEA se comportan mejor en ambientes educativos organizados			
21. Si un método de tratamiento consigue resultados efectivos con algunas personas con TEA, este método es necesariamente efectivo con todas las personas con TEA			
22. El TEA puede estar asociado con la epilepsia			
23. Las personas con TEA prefieren actividades rutinarias			
24. Las personas con TEA parecen estar sordos			
25. El TEA puede ser diagnosticado mediante la observación de comportamientos			
26. La medicación puede aliviar los síntomas principales del TEA			
27. Los factores genéticos juegan un papel importante como causa del TEA			
28. Las personas con TEA repiten el discurso que ellos escuchan frecuentemente			
29. Generalmente, las personas con TEA entienden los sentimientos y emociones de otras las personas			
30. Las personas con TEA presentan comportamientos estereotipados como el aleteo de las manos			

Parte 2 de 3. Instrucciones: Marca con una **X** la (s) estrategia (s) didácticas que conozcas para la inclusión en el aula de estudiantes con TEA. *Si no está seguro de alguna respuesta, utilice el recuadro **NO SÉ***

¿Cuáles Estrategias didácticas conoces para la inclusión en el aula de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?	**SÍ**	**NO**	**NO SÉ**
1. Órdenes directas			
2. Lenguaje positivo			
3. Frases cortas o concretas para evitar la ironía			
4. Ser claro al corregir una conducta			
5. Practicar situaciones de comunicación con compañeros			
6. Atención individualizada			
7. Comprobar que ha entendido la instrucción			
8. Animarlo a preguntar si se pierde			
9. Incorporar temas de su interés para que preste atención			
10. Apoyos visuales			
11. Intentar que se dé cuenta de lo que está bien y de lo que no			
12. Sensibilizar al grupo			
13. Enseñar expresiones faciales asociadas a las emociones			
14. Trabajar habilidades sociales y emocionales			
15. Favorecer empatía			
16. Dar diferentes opciones de actividades			
17. Seleccionar actividades de su interés			
18. Ayudarlo a participar en actividades cada vez más complejas a nivel social			
19. Aprovechar las áreas de interés para explicar el temario			
20. Detenerlo para evitar que entre en ciclos obsesivos			

21. Recompensar conductas con áreas de interés			
22. Motivarlo y ayudarlo a abrirse a otros intereses			
23. Ofrecer métodos o técnicas de relajación			
24. Ofrecer espacios en donde pueda realizar estas conductas repetitivas			
25. Eliminar el motivo de la ansiedad			
26. Elogiarlo cada vez que consigue eliminar estas conductas			
27. Dejarlo hacer estas conductas según la situación			
28. Trabajar la flexibilidad mental			
29. Anticipar al estudiante al cambio de normas			

Parte 3 de 3: Instrucción: Marca con una **X** qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones. *Si no está seguro de alguna respuesta, utilice el recuadro* ***NO SÉ***

1= Totalmente de acuerdo
2= De acuerdo
3= En desacuerdo
4= Totalmente en desacuerdo

	1	2	3	4
1. Como futuro docente, creo que la inclusión es la forma más adecuada de atender a los estudiantes con TEA				
2. Los estudiantes con TEA tienen derecho a recibir la educación dentro del aula ordinaria				
3. La inclusión en el aula de los estudiantes con TEA beneficiará a sus compañeros, ya que estos aprenderán a trabajar y convivir con las personas con diversidad funcional				
4. La atención extra que requiere un estudiante con TEA no perjudicará al resto de sus compañeros en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje				
5. Todos los profesores deberán tener los conocimientos suficientes para poder eliminar adecuadamente las barreras para el aprendizaje de los estudiantes con TEA				
6. Un estudiante con TEA en el aula ordinaria mejorará su rendimiento como resultado de su inclusión				
7. El comportamiento de un estudiante con TEA se puede manejar con éxito dentro del aula ordinaria				
8. Creo que hay suficientes recursos personales y materiales en las clases para atender a los estudiantes con TEA				
9. Si tuviera un estudiante con TEA en el aula preferiría que acudiera a un centro de Educación Especial o saliera con los especialistas del colegio el mayor tiempo posible				
10. Como futuro docente tengo el conocimiento y las habilidades para enseñar adecuadamente a un estudiante con TEA				
11. Los estudiantes con TEA desarrollarán habilidades sociales como resultado de su inclusión en el aula				
12. La inclusión de estudiantes con TEA en clase tendrá un impacto positivo en el rendimiento académico del resto de los compañeros				
13. El equipo directivo y los docentes de las escuelas donde trabaje en un futuro, creo que promoverán un entorno de apoyo y colaboración que sean propicios para fomentar la educación inclusiva en las aulas				
14. Es más difícil mantener un comportamiento apropiado en el aula cuando se trabaja también incluyendo a estudiantes con TEA				

15. Durante mis estudios universitarios he podido aprender en profundidad toda la información necesaria sobre el TEA para poder enfrentarme a esta realidad				
16. Creo que puedo colaborar eficazmente con otras las personas (médicos, padres, especialistas, etc.) para satisfacer las necesidades de un estudiante con TEA incluido en el aula				
17. El comportamiento del grupo/clase será un ejemplo positivo para el estudiante con TEA incluido en el aula				
18. Si tengo un estudiante autista en el aula, creo que es esencial la coordinación y las reuniones periódicas con el equipo directivo, sus profesores y los padres para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje				
19. El estudiante con TEA alcanzará una mayor autoestima como resultado de ser incluido dentro del aula				
20. La inclusión de un estudiante con TEA no requerirá cambios significativos en el ritmo de la clase				
21. El estudiante con TEA iniciará más interacciones con sus compañeros y maestros como resultado de estar incluido en el aula				
22. La inclusión de estudiantes con TEA en el aula no afecta el rendimiento del grupo				