Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2026,
Volumen 10, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4

INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN PÚBLICA: UN ESTUDIO DE CASO EN ESCUELA PRIMARIA

INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN PUBLIC EDUCATION: A CASE STUDY IN AN ELEMENTARY SCHOOL

Álvaro Buelna López
Autor independiente

Alexis Cazares Valdez
Autor independiente

Margarita Chio Castillo
Autor independiente

Azul Sofia Montoya García
Autor independiente

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5.26024

Inclusión de Alumnos con Trastorno del Espectro Autista en Educación Pública: Un Estudio de Caso en Escuela Primaria

Álvaro Buelna López[1]
profealvarobuelna@gmail.com
ABuelnaL.acad017@bc.conalep.edu.mx
https://orcid.org/0009-0000-5989-3497
Autor independiente

Alexis Cazares Valdez
alexiscazares2233@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-2157-9131
Autor independiente

Margarita Chio Castillo
magy.2197@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-8958-2476
Autor independiente

Azul Sofia Montoya García
montoya.garcia@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-0128-307X
Autor independiente

RESUMEN

Este estudio analiza los procesos de inclusión educativa de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en una escuela primaria pública de Mexicali, Baja California, México. Mediante un diseño cualitativo de estudio de caso, se combinaron técnicas de observación directa en el aula y entrevistas semiestructuradas a la docente de grupo y a la especialista del servicio de USAER. Los hallazgos revelan que, si bien la escuela ha avanzado hacia prácticas inclusivas —particularmente mediante el uso de apoyos visuales, agendas estructuradas, adecuaciones curriculares y el trabajo colaborativo con USAER—, persisten barreras significativas: la insuficiente capacitación formal del profesorado, la desalineación entre el currículo oficial y las necesidades reales de los estudiantes con TEA, y la escasa participación de las familias en el proceso educativo. Los resultados muestran, no obstante, que la interacción entre pares produce beneficios bidireccionales: los estudiantes con TEA avanzan en habilidades comunicativas y de autorregulación, mientras que sus compañeros neurotípicos desarrollan mayores niveles de empatía y cooperación. Se concluye que el fortalecimiento de la inclusión efectiva requiere capacitación continua y contextualizada, mayor disponibilidad de recursos materiales y, sobre todo, una transformación sistémica que involucre a la comunidad educativa en su conjunto.

Palabras clave: trastorno del espectro autista, educación inclusiva, educación pública, USAER, adecuaciones curriculares, estudio de caso.

[1] Autor principal
Correspondencia profealvarobuelna@gmail.com

Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder in Public Education: A Case Study in an Elementary School

ABSTRACT

This study analyzes the inclusive education processes for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a public elementary school in Mexicali, Baja California, Mexico. Using a qualitative case study design, data were gathered through direct classroom observation and semi-structured interviews with the classroom teacher and the USAER special education specialist. The findings reveal that, while the school has made progress toward inclusive practices—particularly through the use of visual supports, structured routines, curricular adaptations, and collaborative work with USAER—significant barriers remain: insufficient formal teacher training, misalignment between the official curriculum and the real needs of students with ASD, and limited family involvement in the educational process. The results show, however, that peer interaction produces bidirectional benefits: students with ASD advance in communication and self-regulation skills, while their neurotypical peers develop greater empathy and cooperation. The study concludes that strengthening effective inclusion requires ongoing, context-sensitive training, greater availability of material resources, and, above all, a systemic transformation involving the entire educational community.

Keywords: autism spectrum disorder, inclusive education, public education, USAER, curricular adaptations, case study.

Artículo recibido 13 mayo 2026
Aceptado para publicación: 20 junio 2026

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva representa uno de los desafíos más complejos y urgentes que enfrenta el sistema educativo mexicano en la actualidad. Si bien los marcos normativos nacionales e internacionales garantizan formalmente el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad en entornos regulares, la distancia entre el mandato legal y la realidad del aula sigue siendo considerable, en particular cuando se trata de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

El TEA se caracteriza por dificultades persistentes en la comunicación e interacción social, así como por patrones de comportamiento repetitivos y restringidos (American Psychiatric Association, 2013). La heterogeneidad clínica de esta condición —que abarca desde perfiles con alta demanda de apoyo hasta perfiles con mayor autonomía— hace que su atención en el aula regular exija estrategias pedagógicas diferenciadas, formación docente especializada y estructuras institucionales flexibles. Sin embargo, en muchos centros escolares públicos de México estos recursos no están disponibles o son marcadamente insuficientes.

Investigaciones recientes sitúan este problema en el centro del debate sobre la Nueva Escuela Mexicana: Avila et al. (2025) documentan que los docentes carecen de formación específica en TEA y señalan la falta de recursos humanos y materiales como las principales barreras para la inclusión. En la misma línea, Valdez (2025) subraya que la capacitación continua del profesorado y la implementación de metodologías estructuradas —como el método TEACCH y los apoyos visuales— son condiciones indispensables para que la inclusión trascienda la mera presencia física del alumno en el aula regular. López et al. (2022) añaden que el liderazgo escolar transformacional es el factor que mejor predice la creación de culturas institucionales verdaderamente inclusivas.

Frente a este panorama, la presente investigación se plantea como propósito central analizar las estrategias pedagógicas y adecuaciones curriculares implementadas para la inclusión de alumnos con TEA en la Escuela Primaria Ferrocarril Sonora, ubicada en Mexicali, Baja California. El interés no es únicamente descriptivo: a partir de los hallazgos se busca identificar áreas de oportunidad que puedan traducirse en recomendaciones concretas para los docentes y para los responsables de la política educativa local.

La relevancia de este estudio reside en varios planos. En el académico, contribuye a la literatura sobre inclusión educativa en contextos escolares pequeños y con recursos limitados, un nicho poco explorado en la investigación mexicana. En el social, ofrece evidencia empírica sobre los beneficios bidireccionales de la inclusión —para los alumnos con TEA y para sus pares neurotípicos— que puede servir de argumento para fortalecer el compromiso institucional con la educación inclusiva. En el práctico, genera retroalimentación directa para los actores educativos del caso estudiado.

El artículo se organiza de la siguiente manera: tras este apartado introductorio se presenta el marco referencial, que integra los fundamentos teóricos, conceptuales y legales del estudio; a continuación se describe la metodología empleada; posteriormente se exponen los resultados obtenidos; luego se desarrolla la discusión en diálogo con la literatura especializada; y finalmente se formulan las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación.

Marco Referencial

Conceptualización de la Educación Inclusiva

La inclusión educativa implica mucho más que la incorporación física de estudiantes con discapacidad o condiciones del neurodesarrollo en las aulas regulares. En su sentido más amplio, alude a la transformación de los sistemas educativos para garantizar que todos los estudiantes —independientemente de sus diferencias— tengan acceso real a oportunidades de aprendizaje de calidad, dentro de un ambiente de respeto, equidad y diversidad (Carrillo & Villavicencio, 2020; Gaeta, 2025).

En México, la evolución hacia la educación inclusiva ha sido gradual y ha estado marcada por tensiones entre los compromisos normativos y las capacidades reales del sistema. La Ley General de Educación (Congreso de la Unión, 2019) establece explícitamente que la educación impartida por el Estado debe eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, y que los alumnos con discapacidad deben ser atendidos en escuelas regulares como regla y no como excepción. La Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista (Congreso de la Unión, 2016) refuerza estos mandatos al reconocer específicamente los derechos de las personas con TEA a recibir una educación pertinente, con los ajustes razonables necesarios para su desarrollo integral.

En el plano internacional, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) sentó las bases conceptuales de la educación inclusiva al postular que las escuelas ordinarias con orientación inclusiva son el medio

más eficaz para combatir la discriminación, construir comunidades de acogida y lograr la educación para todos. Este principio sigue siendo la piedra angular de los esfuerzos inclusivos en el contexto mexicano, aunque su implementación plena continúa siendo una tarea pendiente.

Un elemento clave en la operacionalización de la inclusión es la distinción entre integración e inclusión. Mientras que la integración se limita a ubicar al alumno con necesidades educativas especiales en el aula regular sin modificar sustancialmente la estructura ni la pedagogía, la inclusión exige que sea el sistema quien se adapte al estudiante y no al revés. Esta diferencia, aparentemente semántica, tiene consecuencias pedagógicas e institucionales profundas, como lo evidencian los datos recabados en el presente estudio.

El Trastorno del Espectro Autista: Caracterización y Abordaje Educativo

El TEA es una condición del neurodesarrollo cuya prevalencia ha aumentado notablemente en las últimas décadas, tanto a nivel mundial como en México. La Organización Mundial de la Salud (2025) estima que aproximadamente uno de cada 100 niños presenta esta condición. El DSM-5 (2013) introdujo el término 'espectro' para reflejar la enorme diversidad clínica y funcional que caracteriza al TEA: desde individuos con altas capacidades intelectuales y lenguaje verbal fluido, hasta personas con discapacidad intelectual asociada y comunicación no verbal (Alcalá & Ochoa, 2022).

Desde un enfoque neurobiológico, el TEA se comprende como una forma de neurovariabilidad, influenciada por complejas interacciones genéticas y modulada por factores epigenéticos y ambientales. Esta perspectiva tiene implicaciones pedagógicas directas: no existe una única estrategia de intervención eficaz para todos los alumnos con TEA; las respuestas educativas deben individualizarse en función del perfil de cada estudiante.

En el contexto escolar, los alumnos con TEA suelen presentar dificultades específicas en la comprensión de rutinas implícitas, la regulación emocional ante cambios inesperados y la interacción con sus pares. Sin embargo, también muestran fortalezas notables en áreas de interés específico, memoria procedimental y seguimiento de reglas explícitas, elementos que una pedagogía bien diseñada puede capitalizar para potenciar el aprendizaje.

Fundamentos Teóricos

Teoría Vygotskyana y Zona de Desarrollo Próximo

La teoría sociocultural de Vygotsky proporciona uno de los marcos más sólidos para comprender el aprendizaje de alumnos con TEA en entornos inclusivos. El concepto de zona de desarrollo próximo —la distancia entre lo que el estudiante puede hacer de manera autónoma y lo que logra con apoyo de un par o adulto más competente— justifica la importancia de la interacción entre alumnos con y sin TEA. El andamiaje que proveen los compañeros neurotípicos y los adultos de apoyo es un mecanismo fundamental para ampliar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con autismo.

Teoría de la Simulación de Robert Gordon

Esta teoría postula que la comprensión de los estados mentales propios y ajenos se alcanza mediante la simulación de experiencias. En el contexto de la inclusión, la interacción cotidiana con pares neurotípicos proporciona a los alumnos con TEA modelos de comportamiento social que pueden aprender a replicar mediante la observación e imitación, incluso cuando la comprensión empática de esos comportamientos no sea completa.

Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget

Las etapas del desarrollo cognitivo descritas por Piaget —sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales— ofrecen un referente para entender los posibles desfases en el desarrollo de los alumnos con TEA. En el nivel de educación primaria (6-12 años), los niños transitan entre la etapa preoperacional y la de operaciones concretas. Los alumnos con TEA pueden presentar variaciones en el ritmo de estos tránsitos, lo que requiere adecuaciones curriculares que partan del nivel real de desarrollo y no de la edad cronológica.

Antecedentes de Investigación

López et al. (2022) estudiaron la inclusión social de alumnos con TEA en escuelas primarias de Puebla mediante un diseño de investigación-acción y encontraron que el liderazgo transformacional del directivo y la capacitación docente son los factores que más determinan la calidad de la inclusión. Sus conclusiones apuntan a que sin una transformación actitudinal de toda la comunidad educativa, las adecuaciones curriculares tienen un impacto limitado.

Avila et al. (2025) exploraron las estrategias efectivas para la inclusión de alumnos con autismo en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, identificando como prácticas más valoradas la personalización del currículo, el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo. Al mismo tiempo,

documentaron como barreras centrales la falta de formación específica del profesorado y la escasez de recursos materiales y humanos.

Valdez (2025) desarrolló una revisión documental sistemática sobre el manejo de estudiantes con TEA en escuelas mexicanas y concluyó que el método TEACCH y los apoyos visuales son las estrategias con mayor evidencia de efectividad para el contexto nacional. El estudio enfatiza que la capacitación continua del docente y el liderazgo inclusivo son condiciones estructurales para que estas estrategias tengan efecto real.

El presente trabajo se inscribe en esta línea de investigación y aporta evidencia de un contexto educativo específico —una escuela primaria pequeña con servicio de USAER en una ciudad fronteriza del norte de México— que aún no había sido explorado en la literatura especializada.

METODOLOGÍA

Enfoque y Diseño

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, ya que el propósito no fue medir variables ni generalizar estadísticamente, sino comprender en profundidad cómo se implementa la inclusión educativa de alumnos con TEA en un contexto escolar específico. Dentro de las modalidades del enfoque cualitativo, se eligió el estudio de caso, diseño que permite explorar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real y resulta especialmente pertinente cuando los límites entre el fenómeno y el entorno no están claramente delimitados (Yin, 2018).

El caso de estudio fue la Escuela Primaria Ferrocarril Sonora, institución pública ubicada en Mexicali, Baja California, que opera con grupos pequeños (entre 9 y 15 alumnos) y cuenta con el servicio de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) desde hace dos ciclos escolares. La elección de este caso se fundamentó en la alta proporción de alumnos con TEA en sus aulas —situación atípica en el contexto de la educación pública local— y en la disponibilidad del equipo escolar para participar en el estudio.

Participantes

Se trabajó con dos informantes clave seleccionadas mediante muestreo intencional por criterio:

1) Una docente de grupo a cargo de primero y segundo grado, con 19 años de experiencia docente y formación en Ciencias de la Educación. En el momento del estudio, su grupo de primer grado contaba con siete alumnos con diagnóstico de TEA, la concentración más alta de la escuela.

2) La especialista del servicio de USAER, con 16 años de experiencia en educación especial —diez como auxiliar educativa en centros de atención múltiple (CAM) y seis como docente con plaza propia—, y formación en Educación Especial por la BENUNE.

La investigación también involucró la observación de seis alumnos con diagnóstico de TEA (cuatro niñas y dos niños, de entre 6 y 8 años) y un alumno con TEA y comorbilidad con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), en el contexto del aula regular durante cinco sesiones de observación.

Técnicas e Instrumentos

Se emplearon dos técnicas complementarias de recolección de datos:

Observación directa no participante. Se realizaron cinco sesiones de observación en el aula, distribuidas entre el 26 de febrero y el 12 de marzo de 2026. Para cada sesión se utilizó una guía de observación semiestructurada que orientaba la atención hacia los siguientes aspectos: comportamiento y participación de los alumnos con TEA, estrategias pedagógicas empleadas por los docentes, tipo de apoyos proporcionados por el personal de USAER, manejo de conductas disruptivas o repetitivas, e interacción entre alumnos con y sin diagnóstico. Los datos se registraron en notas de campo por los investigadores.

Entrevistas semiestructuradas. Se realizaron dos entrevistas en profundidad —una a la docente de grupo y otra a la especialista de USAER— mediante guiones previamente elaborados y validados por el equipo investigador. Las entrevistas fueron grabadas en audio con el consentimiento de las participantes y posteriormente transcritas de manera íntegra para su análisis.

Procedimiento Analítico

El análisis de la información siguió un proceso inductivo de codificación temática, mediante el cual se identificaron categorías emergentes a partir de la lectura repetida de las transcripciones y las notas de campo. Las categorías principales que organizan la presentación de resultados son: (a) prácticas y estrategias de inclusión, (b) adecuaciones curriculares, (c) barreras para la inclusión, y (d) impacto de la

inclusión en la dinámica escolar. La triangulación de fuentes —observaciones y entrevistas— fortaleció la credibilidad de los hallazgos.

El estudio se desarrolló con apego a principios éticos de investigación: se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, se garantizó la confidencialidad de los datos y se protegió la identidad de los alumnos mediante el uso de iniciales.

Resultados

Los resultados se organizan en cuatro categorías temáticas derivadas del análisis de las observaciones y las entrevistas.

Prácticas y Estrategias Pedagógicas de Inclusión

Las estrategias más frecuentemente observadas y reportadas en las entrevistas fueron el uso de apoyos visuales (pictogramas, agendas visuales), las instrucciones personalizadas, el trabajo con material concreto y el establecimiento de rutinas estructuradas.

La docente de grupo describió su práctica de la siguiente manera: adapta las actividades utilizando apoyos visuales abundantes porque ha comprobado que sus alumnos aprenden mejor a través de imágenes. Tras dar instrucciones generales al grupo, se acerca individualmente a cada alumno con TEA para verificar la comprensión. Adicionalmente, emplea el sistema de acuerdos o condicionamiento positivo —en el que el estudiante realiza la tarea a cambio de acceder a una actividad de su preferencia— como herramienta de motivación y de permanencia en la tarea.

La especialista de USAER, por su parte, destacó la importancia de las agendas visuales y de la estructura del salón como elementos centrales de las adecuaciones. Señaló que la organización física del aula —la distribución del mobiliario y la asignación de lugares— responde a criterios pedagógicos deliberados, orientados tanto a favorecer el trabajo de los alumnos con TEA como a prevenir situaciones de riesgo. Asimismo, subrayó la relevancia de considerar la sensibilidad sensorial de cada estudiante al seleccionar materiales y texturas.

Durante las sesiones de observación se documentaron múltiples situaciones ilustrativas. El 11 de marzo de 2026, ante las dificultades de una alumna con TEA para resolver restas, la docente le proporcionó palitos de madera como material concreto de apoyo; la alumna logró concluir la actividad de manera autónoma. El mismo día, ante la conducta vocal repetitiva de otra alumna que gritaba al terminar cada

resta, la especialista de USAER intervino expresando directamente la consecuencia de dicha conducta sobre los demás, logrando una reducción progresiva de la frecuencia. Estas intervenciones ponen de manifiesto una práctica reflexiva y contextualizada, sensible a las particularidades de cada alumno.

La Tabla 1 sintetiza las principales estrategias identificadas y su frecuencia de aparición en las observaciones.

Estrategia pedagógica	Informante que la reporta	Frecuencia observada
Apoyos visuales y pictogramas	Docente y USAER	Muy frecuente
Agendas visuales y rutinas estructuradas	USAER	Frecuente
Instrucciones personalizadas (1×1)	Docente	Muy frecuente
Material concreto y manipulable	Docente	Frecuente
Economía de fichas / acuerdos	Docente y USAER	Frecuente
Redirección conductual inmediata	Docente y USAER	Muy frecuente
Adecuación de evaluación (rúbricas)	Docente	Siempre
Proyectos STEAM adaptados	USAER	Ocasional

Nota. Elaboración propia con base en los datos de observación y entrevistas (2026).

Adecuaciones Curriculares

Las adecuaciones curriculares implementadas en la escuela responden a las características individuales de cada alumno y se diseñan principalmente desde el servicio de USAER, en coordinación con la docente de grupo. La especialista señaló que los contenidos irrenunciables —aquellos que se mantienen independientemente del nivel de funcionamiento del alumno— son la lectoescritura y el pensamiento

matemático básico en los primeros grados, ya que constituyen la base para el aprendizaje de etapas posteriores. Otros contenidos se priorizan o posponen en función de las necesidades más urgentes del grupo.

En cuanto a la evaluación, la docente de grupo optó por el uso de rúbricas individualizadas, en las que el criterio de logro se define en función de las posibilidades reales de cada alumno. La especialista de USAER, en consonancia con los principios de la educación especial, describió una evaluación de carácter cualitativo —similar a la empleada en educación preescolar—, centrada en la descripción de avances, habilidades emergentes y áreas de oportunidad, sin asignación de calificaciones numéricas.

Los planes de intervención individualizados se elaboran al inicio del ciclo escolar a partir de una evaluación diagnóstica que abarca el repertorio básico (atención, permanencia, seguimiento de instrucciones), las habilidades sociales y comunicativas, y los contenidos del plan de estudio. Se revisan mensualmente y se ajustan en función de los avances observados.

Barreras para la Inclusión Efectiva

Los datos de observación y entrevista revelan cuatro grandes categorías de barreras:

Formación docente insuficiente. Ni la docente de grupo ni los docentes de la escuela en general cuentan con formación inicial especializada en TEA o educación inclusiva. Toda la capacitación ha sido autodidacta o voluntaria, realizada fuera del horario laboral sin incentivos institucionales. La especialista de USAER fue enfática al señalar que el sistema educativo no capacita a los docentes: simplemente les informa que recibirán alumnos con diagnóstico y asume que con eso es suficiente.

Desalineación entre el currículo oficial y las necesidades del aula. La docente de grupo expresó abiertamente que el programa de estudios y los libros de texto no son inclusivos: los materiales curriculares no contemplan la diversidad funcional presente en sus grupos, lo que la obliga a realizar adecuaciones extensas y constantes por cuenta propia. Esta situación genera una sobrecarga de trabajo que el sistema no reconoce ni compensa.

Escasez de recursos materiales y físicos. La escuela carece de espacios complementarios que podrían beneficiar a los alumnos con TEA, como biblioteca, sala de cómputo o aula de recursos. La falta de materiales didácticos específicos, especialmente materiales audiovisuales y manipulativos, limita la diversidad de las estrategias que los docentes pueden implementar.

Participación limitada de las familias. La especialista de USAER identificó la participación de los padres como uno de los principales nudos críticos del proceso de inclusión. Señaló que algunos padres se encuentran aún en un proceso de duelo frente al diagnóstico de su hijo, lo que se traduce en actitudes de sobreprotección o, en el otro extremo, de abandono del seguimiento terapéutico. La falta de coherencia entre las estrategias implementadas en la escuela y las prácticas en el hogar ralentiza significativamente el progreso de los estudiantes.

Impacto de la Inclusión en la Dinámica Escolar

A pesar de las barreras descritas, los datos recabados dan cuenta de avances concretos y beneficios bidireccionales derivados de la convivencia en entornos inclusivos.

Para los alumnos con TEA, las observaciones documentaron progresos en autonomía, autorregulación emocional y habilidades académicas. La especialista de USAER describió el caso de una alumna que al inicio del ciclo requería redirección verbal continua para cada letra que escribía; al momento del estudio, era capaz de copiar actividades completas con supervisión general. Otro alumno, cuyas conductas vocales repetitivas interrumpían el trabajo del grupo, mostró una reducción progresiva en la frecuencia de esas conductas tras intervenciones breves y consistentes.

Para los alumnos sin diagnóstico, los datos de entrevista apuntan a un desarrollo notable de habilidades prosociales: empatía, paciencia, disposición a apoyar y comprensión de la diversidad. La especialista de USAER señaló que, en los grados superiores, los alumnos regulares llegan a proponer estrategias de apoyo para sus compañeros con TEA por iniciativa propia, sin que los adultos se los soliciten.

La Tabla 2 presenta una síntesis comparativa de los avances observados en ambos grupos.

Dimensión	Alumnos con TEA	Alumnos neurotípicos
Habilidades académicas	Avances en lectoescritura y pensamiento matemático, a ritmo individual	Progreso según el currículo estándar; riesgo de rezago por inasistencias

Habilidades sociales	Imitación de conductas adaptativas; reducción de conductas disruptivas	Mayor empatía, cooperación y tolerancia a la diversidad
Autorregulación	Aumento progresivo del tiempo de permanencia y atención sostenida	Aprendizaje de estrategias de apoyo hacia sus compañeros
Participación escolar	Integración gradual en actividades grupales con apoyo	Comprensión y aceptación activa de la diferencia

Nota. Elaboración propia con base en los datos de observación y entrevistas (2026).

Discusión

Los resultados del presente estudio dialogan de manera directa con los hallazgos reportados en la literatura especializada sobre inclusión educativa y TEA en México, al tiempo que aportan matices propios del contexto estudiado.

En primer lugar, los datos confirman la centralidad de la formación docente como factor determinante de la calidad de la inclusión, en consonancia con lo reportado por Avila et al. (2025) y Valdez (2025). La docente de grupo del presente estudio ha construido su competencia pedagógica a través de la experiencia práctica y la búsqueda autodidacta de herramientas, no mediante la formación formal que el sistema debería proveer. Esta situación —que los autores mencionados documentan como generalizada en el contexto nacional— supone un riesgo evidente: la calidad de la inclusión queda sujeta a la motivación individual del docente, y no se sostiene como práctica institucional consolidada.

En segundo lugar, la tensión entre integración e inclusión que describe la especialista de USAER —la escuela que en el papel dice ser inclusiva pero en la práctica restringe el horario de los alumnos con TEA— coincide con la preocupación conceptual planteada por López et al. (2022) respecto a la distancia entre el discurso normativo y la cultura institucional real. La reducción de horario, implementada como estrategia de contención conductual, puede interpretarse como una forma de segregación encubierta que contradice los principios de la Ley General de Educación (Congreso de la Unión, 2019).

En tercer lugar, los beneficios bidireccionales de la inclusión que documentan los resultados —avances de los alumnos con TEA y desarrollo de habilidades prosociales en sus pares neurotípicos— son coherentes con los postulados de la teoría Vygotskyana: la interacción entre estudiantes con distintos niveles y perfiles de desarrollo constituye una zona de aprendizaje mutuamente enriquecedora (Vygotsky, 1978). Este hallazgo refuerza el argumento de que la inclusión no es una concesión que el sistema hace a los alumnos con TEA, sino una condición que beneficia a toda la comunidad educativa.

En cuarto lugar, la pequeña escala de la institución estudiada emerge como un factor positivo no contemplado explícitamente en la literatura revisada. Los grupos pequeños —de entre nueve y quince alumnos— permiten una atención más individualizada y una coordinación más fluida entre la docente de grupo y el equipo de USAER. Este elemento contextual sugiere que las políticas de inclusión no

pueden ignorar las condiciones estructurales de las escuelas, ni tratar a todas las instituciones como si fueran equivalentes en términos de recursos y capacidades.

Finalmente, la participación de las familias emerge como una variable crítica que los antecedentes revisados mencionan pero no desarrollan en profundidad. Los datos del presente estudio sugieren que el proceso de duelo parental ante el diagnóstico de TEA tiene consecuencias directas sobre la efectividad de las intervenciones escolares, y que su abordaje requiere estrategias específicas de acompañamiento que van más allá de las competencias del personal docente.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito analizar las estrategias pedagógicas y adecuaciones curriculares implementadas para la inclusión de alumnos con TEA en la Escuela Primaria Ferrocarril Sonora, a fin de comprender su impacto en el desarrollo académico y social de los estudiantes. A partir de los hallazgos expuestos, se formulan las siguientes conclusiones:

La escuela ha construido, a lo largo de varios ciclos escolares y en buena medida de manera empírica, un conjunto de prácticas inclusivas que resultan funcionales en el contexto específico: apoyos visuales, instrucciones personalizadas, rutinas estructuradas, evaluación cualitativa y trabajo colaborativo entre el docente de grupo y el equipo de USAER. Estas prácticas generan avances observables en los alumnos con TEA y beneficios colaterales en sus compañeros neurotípicos.

No obstante, la inclusión que se practica en esta institución es todavía vulnerable: depende en exceso de la motivación personal de los docentes, no cuenta con el respaldo de una política sistemática de formación y acompañamiento, y enfrenta las limitaciones materiales de una escuela pública con recursos reducidos. El currículo oficial no está diseñado para contextos de alta diversidad funcional, lo que impone una carga adicional sobre los docentes, quienes deben realizar adecuaciones extensas sin tiempo ni incentivos institucionales para hacerlo.

La participación de las familias representa el eslabón más débil del proceso inclusivo. Sin una estrategia sostenida de acompañamiento emocional y orientación a los padres de alumnos con TEA, los avances conseguidos en la escuela difícilmente se consolidan y generalizan al entorno familiar.

Sobre la base de estas conclusiones, se proponen las siguientes recomendaciones:

a) Diseñar e implementar programas de capacitación docente en TEA y educación inclusiva que se desarrollen dentro del horario laboral, con reconocimiento institucional y estímulos tangibles para la participación.

b) Revisar y flexibilizar el currículo oficial para incorporar orientaciones específicas sobre adecuaciones curriculares para alumnos con TEA, reduciendo la carga de improvisación que actualmente recae sobre los docentes.

c) Establecer un programa permanente de sensibilización y apoyo a las familias de alumnos con TEA, que contemple el acompañamiento en el proceso de duelo parental y la formación en estrategias de apoyo en el hogar.

d) Dotar a las escuelas con alta concentración de alumnos con TEA de los recursos materiales y físicos necesarios: materiales didácticos específicos, espacios de trabajo adaptados y apoyo técnico especializado.

Se reconocen como limitaciones del presente estudio la naturaleza circunscrita del caso —una sola institución educativa— que restringe la posibilidad de generalización de los hallazgos, y la ausencia de datos longitudinales que permitirían evaluar la evolución de los procesos inclusivos en el tiempo. Futuras investigaciones podrían ampliar el estudio a múltiples escuelas de contextos socioeconómicos distintos, incorporar la perspectiva de las familias mediante instrumentos específicos, y explorar el impacto de la inclusión en indicadores de bienestar subjetivo de los propios alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcalá, G. C., & Ochoa, M. M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). Revista de la Facultad de Medicina (México), 65(1), 7-20. https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02

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

Avila, L. G., Torres, E. D. C., & Castillo, 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

Bellei, C. (2015). ¿Qué entendemos por educación pública? Cuadernos de Educación, 69. Universidad Alberto Hurtado.

Carrillo, J. C. J., & Villavicencio, P. M. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476

Congreso de la Unión. (2016). Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista. Diario Oficial de la Federación.

Congreso de la Unión. (2019). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación.

Gaeta, N. E. R. (2025). Educación inclusiva: algunas notas y reflexiones. Punto CUNORTE, 20, 31-44. https://doi.org/10.32870/punto.v1i20.218

Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común: reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. Perfiles Educativos, 40(161). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13258437012

López, L. E. A., Rodríguez, C. M., & Álvarez, A. É. L. (2022). La inclusión social: un proyecto de liderazgo desde las aulas. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 12(24), e025. https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1163

Nigenda, M., Hernández, G. C., & Cal, A. (2021). Enseñanza del italiano con base en el desarrollo cognitivo y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Revista Dimensiones Contemporáneas: Educación, Política y Valores, 1, 15.

Organización Mundial de la Salud. (2025). Autismo. Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/autism-spectrum-disorders-(asd)

Secretaría de Educación Pública. (2015). Conoce el sistema educativo nacional. Gobierno de México. https://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-el-sistema-educativo-nacional

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa.locale=es

Valdez, L. J. M. (2025). Manejo y orientación de estudiantes con TEA en las escuelas mexicanas. Revista Neuronum, 11(2), 112-129. https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/566

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE Publications.