



# Las actitudes docentes frente a la inclusión educativa del TEA

## Teachers' attitudes towards the educational inclusion of ASD

Celia Gallardo-Herrerías  
Universidad de Almería  
España

<https://orcid.org/0000-0001-5515-1269>  
[cgh188@inlumine.ual.es](mailto:cgh188@inlumine.ual.es)

Recibido: 10-07-2025  
Aceptado: 15-08-2025  
Publicado: 29-08-2025

---

### Cómo citar este artículo:

Gallardo-Herrerías, C. (2026). Las actitudes docentes frente a la inclusión educativa del TEA. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3508. <https://doi.org/10.21555/rpp.3508>

---

### Resumen

**Introducción:** El nuevo modelo educativo inclusivo debe construir una sociedad más equitativa y justa que atienda a la diversidad desde la percepción y valoración de la diferencia. **Objetivo:** Esta investigación revela la actitud de los profesionales de la educación hacia los niños con necesidades educativas especiales y, sobre todo, aquellos asociados con TEA desde una consideración comparativa de los dos sistemas educativos, español y ecuatoriano. **Método:** Se emplearon la entrevista semiestructurada y el cuestionario intensivo con una muestra final de sujetos cooperantes compuesta por diez docentes, siete que trabajan actualmente en el sistema educativo ecuatoriano y tres pertenecientes al sistema educativo español. **Conclusiones:** Se encontró que, en general, tanto las actitudes positivas como las negativas hacia el modelo pedagógico inclusivo estuvieron determinadas por un grupo de variables derivadas de preconcepciones o prejuicios.

**Keywords:** Inclusión; Actitud; Docente; Necesidad educativa especial; TEA.

### Abstract

**Introduction:** The new inclusive school model of education must build a more equitable and fairer society which speaks to diversity from the point of perception and valuation of

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



difference. Objectives: This research reveals the attitude of education professionals towards children with special educational needs and most of all those associated with ASD from a comparative consideration of the two educational systems, Spanish and Ecuadorian. Method: The semi-structured interview and the intensive questionnaire were employed with a final sample of cooperating subjects consisting of ten teachers, seven actually working in the Ecuadorian education system and three belonging to the Spanish education system. Conclusions: It was found that, on the whole, both positive and negative attitudes towards the inclusive teaching model were determined by a group of variables derived from preconceptions or prejudices.

**Keywords:** Inclusion; Attitude; Teacher; Special educational need; ASD.

## INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho de todos los seres humanos, independientemente de su nacionalidad, sexo o estado de salud. La institucionalización de este servicio es la mejor manera de garantizar que todas las personas puedan acceder a él de forma organizada, en condiciones de calidad y equidad.

Las escuelas se componen de instituciones que reúnen a un amplio abanico de estudiantes con circunstancias culturales, sociales y personales muy diversas, lo que conlleva la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje adecuadamente a estas circunstancias para que el aprendizaje se desarrolle eficazmente (Solís-García y Arroyo-Resino, 2022). Por lo tanto, cuando hablamos de inclusión educativa, nos referimos a una entidad de reciente aplicación en los sistemas educativos globales con el objetivo de satisfacer estas necesidades, garantizando la educación como un derecho normal (Zuloaga, 2022).

El trastorno del espectro autista (TEA) es una de las afecciones individuales más comunes entre el alumnado en edad de educación obligatoria, provocando una reacción particular hacia el aprendizaje y los contenidos (Polo-Márquez et al., 2023). Por lo tanto, afecta al acceso al sistema educativo, así como a la retención del alumnado. Así, si bien un enfoque inclusivo implica aceptar estos perfiles dentro del sistema escolar formal, para lograr un proceso educativo absolutamente inclusivo es crucial revolucionar el currículo y los enfoques metodológicos, los recursos y otros factores curriculares (López-Mari et al., 2022). De esta manera, en el ámbito académico, los profesores pueden abordar las necesidades de los estudiantes que viven con esta condición sin ser diferenciados ni especiales (Sandoval et al., 2021). La discapacidad como causa social es una realidad presente que hace que las personas con esta condición se enfrenten a una multitud de barreras que se interponen en su vida diaria, amenazando sus derechos ciudadanos, entre otros, el acceso a servicios de enseñanza y aprendizaje de calidad. Además de estas percepciones erróneas, Castillo-Acobo et al. (2022) han enumerado actitudes adversas de otros miembros de la sociedad que impiden el trato igualitario de estas personas en diferentes segmentos de la sociedad, siendo la educación una de ellas a pesar de ser considerada un “derecho del que disfrutan todos”.

La actitud es un concepto con una fuerte carga emocional que afecta el comportamiento individual de cada persona en un contexto social determinado. Este concepto se ha desarrollado ampliamente a lo largo de la historia, generando una amplia variedad de estudios en diferentes áreas que han intentado delimitar la relación entre estas actitudes y la práctica profesional y el desempeño vital de los individuos (Rodríguez-Fuentes et al., 2021). Refiriéndose a la influencia de un grupo de variables como la dimensión emocional o afectiva, la disposición a la acción o dimensión conductual, y la dimensión ideológica o cognitiva, Sisto et al. (2021) analizan las actitudes. Estas variables influyen directamente en el rendimiento escolar, como establecieron Uzcátegui et al. (2022), y sugieren que la inclusión educativa actual de los niños con TEA depende principalmente de las actitudes del profesorado. Por ello, según González-Rojas y Triana-Fierro (2018), el profesorado tiene bajas expectativas respecto a la capacidad de aprendizaje y el comportamiento social de los niños con TEA, lo que, desde el principio, impacta en su orientación hacia su capacidad académica. En este sentido, a partir de dichas contribuciones, aprendemos que la actitud del profesorado se basa en la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de las herramientas metodológicas utilizadas en el aula, para que el contenido y los objetivos curriculares sean más accesibles no solo para el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), sino para todo el alumnado en su diversidad.

La inclusión educativa en sí misma supone un cambio social universal que requiere la cooperación y la participación de todos los actores sociales, en particular del profesorado que atiende de forma más directa a los niños con barreras de aprendizaje y participación. Finalmente, estas figuras, como líderes principales, deben ser conscientes de su rol y contar con el apoyo y los recursos necesarios para que la inclusión educativa sea viable. Así, las actitudes y creencias de los profesionales de la educación, como demuestran Tabara-Sabalú y García-Huamán (2020), desempeñan un papel significativo en el condicionante de la respuesta educativa impartida, actuando como una limitación o una ayuda en función de su actitud y orientación.

Las creencias que definen la identidad profesional de una persona, y en particular la del profesorado, actúan como un conjunto permanente de premisas e interpretaciones sobre lo que se considera único y verdadero. Del mismo modo, las actitudes y creencias nos permiten construir un mapa para comprender la realidad educativa y los conceptos asociados a la inclusión educativa. Así, para Albornoz y Jurado (2022), las percepciones y actitudes del profesorado definirán una tendencia u orientación específica hacia situaciones docentes y aspectos curriculares específicos, estableciendo una forma de comportarse y actuar de una manera particular.

Las investigaciones sobre las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva muestran que no todos los profesionales se sienten cómodos con el modelo educativo inclusivo, ya que la gran mayoría tiene dificultades para seleccionar métodos de enseñanza menos exclusivos (Solís-García y Arroyo-Resino, 2022). En general, para De-Rondón (2022), el modelo de educación inclusiva se asocia a una ruptura con los modelos de enseñanza tradicionales, transmisivos y homogeneizadores, que requieren, para cumplir esta misión, una educación más personalizada, impartida por profesionales especializados y comprometidos con la educación especial.

Según Martínez-Serrano (2023), un modelo pedagógico inclusivo no debe vincularse con la consecución de logros de aprendizaje similares a los de otros alumnos. La intervención pedagógica debe centrarse, más bien, en lograr un nivel de desarrollo integral adecuado a las características personales de cada individuo. Por lo tanto, la educación inclusiva constituye una oportunidad única para eliminar las barreras físicas, sociales y cognitivas que impiden el acceso, la permanencia y la graduación del sistema educativo, desde una perspectiva legal, moral y psicológica. Por lo tanto, la educación inclusiva supone un cambio de paradigma en el sistema educativo, donde, además del aprendizaje colaborativo para un alumnado diverso, se valoran las diferencias como una dimensión enriquecedora y positiva.

Si bien la educación inclusiva es compleja y presenta una amplia gama de dificultades internas y externas que afectan tanto a la institución en cuestión como a la amplia gama de agentes sociales del entorno, Solís-García y Arroyo-Resino (2022) concluyen que las actitudes del profesorado y de los profesionales involucrados en el proceso educativo son clave para convertir dichas dificultades en apoyo. Por lo tanto, la profesionalidad de diversos profesionales puede ser una ayuda o un obstáculo para participar en el proceso de aprendizaje con una estrategia inclusiva, especialmente para niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Por lo tanto, consideramos que es necesario comprender directamente cómo los profesionales piensan sobre la enseñanza para que tengan más confianza y puedan involucrarse con mayor seguridad en un proceso educativo inclusivo. El objetivo de esta investigación es resolver este propósito indicando la forma peculiar en que los docentes perciben la enseñanza, para que sean más conscientes de sus errores y reciban la ayuda que necesitan. Esto se traducirá en un beneficio directo tanto para ellos mismos en términos de desarrollo profesional como para el resto del sistema educativo al ofrecer una educación inclusiva de calidad.

## OBJETIVOS

A partir de lo anterior, en este trabajo se plantea la hipótesis de que la actitud del profesorado desempeña un papel importante en la respuesta educativa que se ofrece a los niños con necesidades educativas especiales (NEE), en particular a aquellos con TEA, debido a sus necesidades específicas de individualización en su presentación clínica. Se trata de un grupo neurodivergente y, por lo tanto, es difícil aceptar una respuesta educativa universal para todos ellos. Por lo tanto, el propósito general de esta investigación se describe a continuación:

- Determinar si las actitudes del profesorado influyen significativamente en la respuesta educativa ofrecida a los niños con dificultades de aprendizaje y participación.

Con este fin, nos propusimos obtener una perspectiva comparativa entre dos sistemas educativos aparentemente similares: el español y el ecuatoriano. Los objetivos específicos de esta investigación son:

- Identificar las actitudes predominantes del profesorado que interactúa directamente con el alumnado con TEA en los sistemas educativos oficiales de España y Ecuador.
- Analizar el impacto de las actitudes del profesorado en la planificación y organización de la respuesta educativa dirigida al alumnado con TEA.

## MÉTODO

Este estudio realizó una investigación cualitativa basada en la recopilación de datos mediante entrevistas y cuestionarios, con 10 docentes participantes en activo.

Para responder a las preguntas de investigación, se utilizó un diseño descriptivo de método mixto que combinó enfoques cuantitativos y cualitativos. El método básico de recopilación de datos fue cuestionarios y entrevistas en profundidad.

Por lo tanto, se adoptó un método cualitativo que buscó determinar las actitudes generales que sustentan el trabajo diario de los profesionales de la educación al trabajar con niños con dificultades de aprendizaje y participación en la escuela. Finalmente, se trata de un estudio descriptivo cuyos datos se recopilaban de los propios participantes, quienes contaban con una vida profesional activa y al menos tres años de experiencia combinada trabajando con estudiantes con TEA.

En consecuencia, la metodología de recopilación de datos consistió en el desarrollo y la administración de un cuestionario semiestructurado donde los participantes podían expresar sus creencias individuales sobre los resultados educativos inclusivos y cómo esto impacta su estilo de trabajo en el aula. La escala del cuestionario “Mi Pensamiento Sobre la Inclusión” (MTAI) sirvió como punto de referencia. Contiene 10 preguntas sobre datos demográficos: nivel educativo, edad, situación laboral u ocupación de los distintos expertos participantes (Kielblock y Woodcock, 2023).

### Sujetos participantes

Los participantes fueron un grupo de 10 docentes en activo, siete de los cuales impartían tutorías en Educación Primaria en el sistema español y tres en el sistema ecuatoriano, impartiendo Educación General Básica (EGB). Todos debían tener al menos un alumno con TEA o sospecha de TEA en su aula, a quien se les garantizó el anonimato total.

Los datos más representativos sobre el perfil sociodemográfico de la población de la investigación se encuentran en la tabla 1.

**Tabla 1***Características sociodemográficas de los profesores participantes*

Edad	Frecuencia	Porcentaje
21-30	1	.1
31-40	5	.5
41-50	3	.3
51-60	1	.1
Género	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	4	.4
Femenino	6	.6
Estudios	Frecuencia	Porcentaje
Diplomatura	6	.6
Máster	3	.3
Doctorado	1	.1
Tipo de centro educativo en el que ejerce su labor profesional	Frecuencia	Porcentaje
Público	7	.7
Privado	2	.2
Concertado	1	.1

## RESULTADOS

En un marco educativo, la inclusión es un proceso dinámico que debe considerarse el resultado de la búsqueda constante de innovación y desarrollo para abordar adecuadamente la diversidad y las necesidades del alumnado, independientemente de su condición personal. Para ello, la predisposición y la voluntad de los profesionales de la educación son fundamentales, independientemente de su nivel de formación y cualificación.

“Los profesionales de la educación tienen una gran responsabilidad con el alumnado con necesidades educativas especiales, en concreto con aquellos con trastorno del espectro autista. Estos últimos representan un reto especialmente complejo, ya que no existe convergencia en el cuadro clínico y, por lo tanto, cada alumno requiere una respuesta pedagógica individualizada que exige un esfuerzo adicional por parte del profesorado” (E1, PedEcu3).

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo con deterioro social, comunicativo y cognitivo, centrado en la planificación y la capacidad de estructuración mental. Estas afectaciones se manifiestan principalmente en la vida escolar, afectando el rendimiento escolar debido al esfuerzo adicional que supone mantenerse al día con los estándares de aprendizaje semipresencial establecidos por la modalidad de enseñanza tradicional. En otras palabras, el alumnado con TEA, en el marco de la educación obligatoria, requiere una respuesta educativa individualizada adaptada a su capacidad cognitiva, capacidad de razonamiento, pensamiento concreto y su forma distintiva de comprender y participar en las interacciones con los demás.

“Los materiales concretos facilitarán el proceso de aprendizaje del alumnado con TEA, pero también pueden ser una herramienta útil para otros estudiantes con un desarrollo típico” (E1, PedEcu2).

Por lo tanto, la inclusión educativa de niños y jóvenes con NEE asociadas al TEA implica construir una cadena de acciones en la etapa de prevención e intervención eficaz, que resulte en una solución individualizada y un compromiso ineludible con el proceso de transformación de las instituciones escolares en su conjunto. Las escuelas deben ser instituciones abiertas donde el alumnado pueda sentirse parte de una cultura que promueva valores como la solidaridad, el respeto y la tolerancia. Estos principios se reflejan simultáneamente en la política educativa pública de las dos regiones en cuestión.

Sin embargo, a pesar de la claridad de las normas, siete entrevistados coincidieron en que la gravedad del autismo fue un factor determinante en el método educativo y el trabajo que requería del profesorado. Si bien, en la entrevista de PedEcu2, también identificamos afirmaciones que indicaban que la respuesta educativa inclusiva iba más allá de la atención educativa individualizada dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales.

“No se trata tanto de diseñar materiales o un plan curricular específico para el alumnado, sino de diseñar estrategias pedagógicas adecuadas para cada uno de ellos” (E1, PedEcu2).

Por lo tanto, el proceso de aprendizaje-enseñanza, más que la estandarización, debe entenderse como un proceso planificado y dirigido a todo el alumnado, atendiendo a sus necesidades, no necesariamente categorizadas como NEE. De esta manera, la cultura escolar debe convertirse no solo en un espacio donde se transmite información, sino también en una cultura donde se comparte la diversidad desde un punto de convergencia y enriquecimiento mutuo.

En la nueva visión pedagógica, la gran mayoría de los educadores encuestados indicó que adherirse a un modelo educativo inclusivo requería una gran exigencia y una vocación docente para ejecutar el proceso pedagógico con una actitud adecuada, además de una buena práctica profesional. En este sentido, la política educativa, como se ha observado, es uno de los ingredientes clave en el desarrollo de este contexto para la inclusión educativa, si bien presenta serios desafíos en cuanto a su pragmatismo, en relación con las realidades educativas investigadas.

Sin duda, la Educación Primaria en España y la Educación General Básica (EGB) en Ecuador apuestan por un enfoque integrador en sus programas de desarrollo del alumnado, considerando modificaciones curriculares, la incorporación de apoyos tecnológicos y otras facilidades para abordar eficazmente las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, a pesar de ello, gran parte de la responsabilidad recae en las capacidades humanas, quienes deben estar adecuadamente formadas y comprometidas con el desarrollo continuo para reaccionar adecuadamente a la realidad educativa de la diversidad, cada vez más frecuente en los centros de educación formal.

Además, observamos que, en el contexto educativo de Ecuador, el 80% del profesorado entrevistado coincidió en que la labor del pedagogo profesional debe centrarse principalmente en la observación y el cumplimiento del currículo oficial descrito en las

directrices nacionales del Ministerio de Educación ecuatoriano, sin margen para desarrollar acciones únicas que respondan eficazmente a los intereses genuinos y las necesidades cotidianas del alumnado.

“El currículo es la base de nuestra práctica docente y, por lo tanto, afecta directamente a la acción pedagógica de los profesionales” (E1, PedEcu5).

Por otro lado, resulta interesante que, entre los docentes del sistema educativo español, una de sus principales preocupaciones sea si son capaces de construir puentes de aprendizaje con situaciones reales, intentando dotar de funcionalidad y significado a los contenidos adquiridos. Actualmente, se habla menos de la forma en que se debe enseñar, sino de qué se debe enseñar y qué significado puede aportar esta enseñanza a los alumnos.

“Debe partir de la experiencia curricular de cada alumno y de su capacidad para comprender el funcionamiento social que le rodea más allá de la memorización rotatoria” (E1, PedEsp2).

No podemos preocuparnos por aprender contenidos que no estén incluidos en el libro de texto; más bien, debemos orientarlos según los intereses y motivaciones reales del estudiante y la utilidad que estos contenidos puedan presentar en su vida diaria (E1, PedEsp3).

En resumen, tenemos dos posturas distintas respecto a cómo abordar la comprensión de los objetivos de las instituciones educativas formales. Dentro del modelo español, existe una visión más amplia de los axiomas establecidos en la política educativa nacional y regional que se tienen en cuenta.

Desde la perspectiva docente respecto a esta condición, observamos una gran reticencia entre el profesorado ecuatoriano a modificar o reformar los contenidos curriculares. Están más comprometidos con el cumplimiento de los estándares nacionales que con la adaptación individualizada de los procedimientos de enseñanza a las necesidades de aprendizaje del alumnado con TEA. En segundo lugar, este escenario, tras analizar los datos reflejados en los cuestionarios, se convierte en una de las principales razones que estarían llevando al abandono del requisito de formación y actualización continua en su práctica profesional. Esta disposición hacia la mejora de la práctica docente no solo se refiere a la formación de diversos profesionales, sino también a cómo crear una respuesta docente verdaderamente inclusiva, reaccionando con los métodos de enseñanza más adecuados a esta realidad para que sea posible. En este sentido, cabe mencionar que, además de una actitud positiva hacia la planificación y las adaptaciones curriculares, esta puede verse totalmente obstaculizada por la ausencia de los recursos necesarios para atender a los estudiantes en su diversidad, y más concretamente a aquellos con TEA. Esto refleja una sensación de frustración generalizada en los sistemas educativos ecuatoriano y español, respectivamente, por la falta de recursos o personal especializado para brindar la orientación y la atención que requieren los estudiantes.

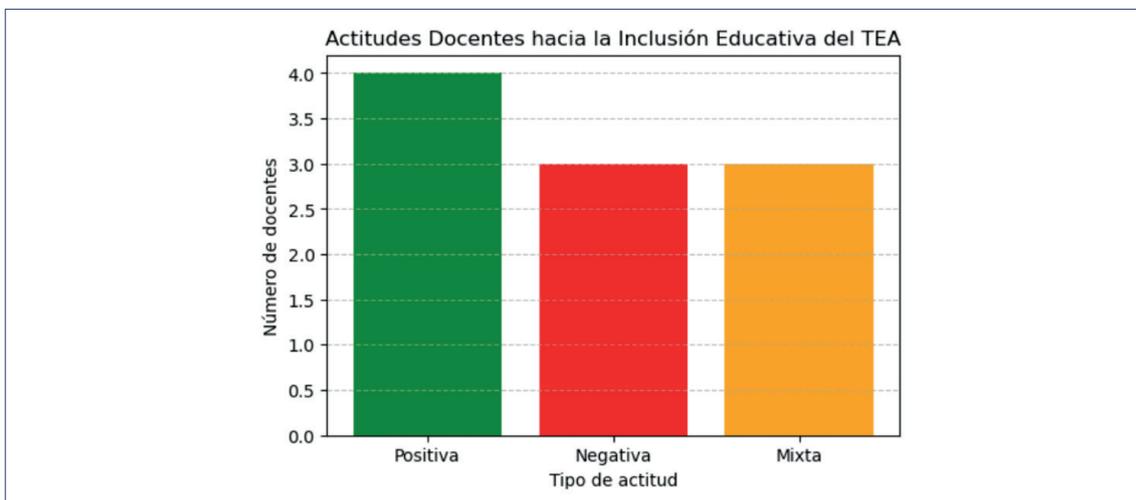
“Somos vulnerables debido a la falta de recursos humanos y materiales para que cada estudiante con TEA pueda recibir atención individualizada. Si bien se han diseñado algunas medidas hasta ahora, diría que no son suficientes” (E1, PedEcu6).

Del mismo modo, PedEcu8 alude a la sensación de incertidumbre ante el nuevo escenario escolar introducido por las directrices nacionales relativamente recientes que sugieren la inclusión como un concepto educativo fundamental. Por lo tanto, tanto el sis-

tema educativo español como el ecuatoriano están experimentando cambios. En su nivel más bajo de compromiso con el TEA, esto implica la escolarización compartida en una escuela regular con el grupo de alumnos estándar. Esto requiere que los profesionales de la educación, previamente desconocidos para ellos, creen un conjunto de acciones elementales para abordar esta nueva diversidad conocida, como el desarrollo de competencias reflexivas y la provisión de un enfoque de aprendizaje inspirador, global, significativo y útil para el alumnado.

El desarrollo de estos cambios en el modelo tradicional de instrucción requiere una actitud optimista para implementarlos, transformando el enfoque tradicional de homogeneización en una actitud abierta y comprometida.

**Figura 1**  
*Actitudes docentes*



Para PedEcu7, la justificación para transformar esta realidad siempre tiene en cuenta las actitudes y preferencias del profesorado hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en particular hacia el alumnado con TEA, cuyo perfil particular exige una respuesta educativa específica y especializada. Las actitudes del profesorado son un factor integrador en el proceso de planificación y diseño de la organización curricular, tanto a nivel teórico como práctico, lo que requiere el uso de medios metodológicos no convencionales.

“Un profesor comprometido que acude al aula para cumplir con su horario de trabajo sin resentirse por el impacto que su estilo de enseñanza ha tenido en el alumnado y cómo puede contribuir a su mejora” (E1, PedEcu7).

Directamente aplicable a esto es el hecho de que el profesorado entrevistado coincide en que la dedicación a la mejora continua es la piedra angular sobre la que se basa la reflexión incesante sobre la labor docente para lograr un verdadero desarrollo académico del alumnado, de acuerdo con las necesidades educativas presentadas. La actitud y la inclinación del profesorado son directamente aplicables a esta variable.

## CONCLUSIONES

Si bien los modelos de regulación español y ecuatoriano establecen obligaciones y procedimientos que fomentan un sistema educativo inclusivo, su construcción no está diseñada de la misma manera y, por lo tanto, considera las actitudes individuales del profesorado comprometido. Por lo tanto, si bien los requisitos legales contemplan ajustes curriculares y de acceso de todo tipo para facilitar el acceso, la retención y la graduación del alumnado con TEA, observamos que no todos los docentes reciben la formación necesaria para implementar estos cambios.

El compromiso, sumado a la vocación, desempeña un papel fundamental en la búsqueda de nuevas metodologías de desarrollo para cumplir con los requisitos normativos (Castillo-Acobo et al., 2022). De esta idea se desprende que el profesorado, en su labor profesional, buscará y adaptará el material a las demandas específicas de sus aulas, teniendo en cuenta las limitaciones impuestas por la normativa. Es decir, a cambio, los docentes profesionales procurarán que el contenido didáctico se adapte a los intereses del alumnado y a su ritmo de aprendizaje, sin descuidar las normas de obligado cumplimiento que el Ministerio de Educación de Ecuador o, en su caso, España, como instituciones responsables de garantizar un sistema educativo inclusivo y de calidad, hayan establecido.

Por otro lado, para que la expresión de una respuesta absolutamente inclusiva no se limite simplemente a la presencia de alumnado con necesidades educativas especiales en el mismo entorno de aula, es sabido que la actitud del docente también será significativa. Un docente con una actitud positiva hacia el alumnado con TEA está más dispuesto a implementar cambios y a mejorar constantemente su práctica pedagógica (Albornoz y Jurado, 2022).

Asimismo, es necesario difundir información para evitar falsos estereotipos sobre las necesidades educativas especiales, incluyendo al alumnado con TEA, ya que dichas creencias impiden una adecuada inclusión educativa de los niños con discapacidad (Sandoval et al., 2021). Esto se debe a que una mayor educación sobre las necesidades educativas especiales conlleva un mayor respeto a los derechos de estas personas, ya que la empatía y la compasión con los infectados implican actitudes más favorables.

Este estado se basa en la creencia de que el profesorado cree que todo estudiante puede aprender, independientemente de su condición personal (Solís-García y Arroyo-Resino, 2022). Esto permite al profesorado sentir que sus esfuerzos por optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje no son en vano, sino que, al contrario, aportan beneficios tangibles al alumnado. Esto les impulsará a reflexionar e introducir innovaciones a partir de su experiencia y la observación de las fallas en dicho proceso. Es esta misma proactividad la que superará las barreras de aprendizaje que inevitablemente encontrarán el profesorado y el alumnado, como la falta de material didáctico o la escasez de personal capacitado. Por último, la actitud del profesorado hacia la introducción de cambios en el contenido curricular y los métodos metodológicos será clave para alejarse de las prácticas tradicionalmente homogeneizadoras y adoptar nuevos métodos que les permitan abordar la diversidad en el aula y empoderar al alumnado para construir experiencias de aprendizaje que puedan aplicarse a su vida cotidiana (Tabara-Sabalú y García-Huamán,

2020). Por lo tanto, se puede argumentar que, si bien el profesorado tiende a tener una actitud aparentemente positiva y comprometida con el alumnado con TEA, a la hora de adoptar una estrategia pedagógica inclusiva, su actitud tiende a cambiar ante las presiones del marco legal y la dificultad que supone la falta de apoyo y asistencia (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018). Por lo tanto, deducimos de los datos obtenidos que, para que el profesorado modifique su práctica de educación inclusiva, debe recibir apoyo durante todo el proceso, desde la planificación curricular hasta la intervención y la evaluación de su propia práctica docente (Sisto et al., 2021).

Por lo tanto, concluimos que la actitud influye significativamente en la inclinación y la forma de abordar y comprender la realidad educativa del alumnado con TEA (Polo-Márquez et al., 2023). En concreto, se establecen un grupo de variables cruciales para el desarrollo de actitudes positivas hacia las respuestas educativas inclusivas, como la interacción personal directa con el alumnado con estos trastornos, las redes de apoyo con otros profesionales, la apertura a nuevos modelos pedagógicos basados en el aprendizaje y la participación activa del alumnado, y la expansión de valores de tolerancia y respeto a la diversidad (Rodríguez-Fuentes et al., 2021).

Entre las limitaciones de este estudio, cabe mencionar el tamaño de la muestra, que debería ser mayor en estudios posteriores para obtener una mayor variabilidad en los resultados. En consonancia con esto, cabe destacar que la formación impartida a niños con dificultades de aprendizaje y participación es una variable clave para obtener actitudes de aceptación hacia las diferencias, condición fundamental para lograr un modelo escolar inclusivo.

## NOTA

Este trabajo es resultado de la tesis doctoral con mención internacional titulada *Análisis de la respuesta educativa al alumnado con trastorno del espectro autista comórbido con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la provincia de Almería y ciudad de Guayaquil: estudio de casos*.

## CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara no tener conflicto de intereses con la información presentada.

## REFERENCIAS

- Albornoz, K., & Jurado, M. (2022). Actitud de los docentes de aula las actividades ejecutadas por psicopedagogo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 1705-1723. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.3623](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3623)
- Castillo-Acobo, R. Y., Quispe-Berrios, H., Arias-González, J. L., & Amaro-Guzmán, C. J. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de filosofía*, 39(2), 587-596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>

- De-Rondón, L. (2022). 19. Pedagogía Activa: Una teórica transdisciplinaria para la humanización de La enseñanza. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 9(1), 1-15. <https://saber.unerg.edu.ve/index.php/cienciaeduc/article/view/271>
- González-Rojas, Y., & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Kielblock, S., & Woodcock, S. (2023). Who's included and Who's not? An analysis of instruments that measure teachers' attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 122(15), 103-122.
- López-Marí, M., Vidal-Esteve, M. I., & Gómez, S. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Inclusion and Society Journal*, 2(1), 14-25. <https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/1318>
- Martínez-Serrano, M. E. (2023). *El derecho de los niños, niñas y adolescentes a una educación inclusiva de calidad: homogeneización vs diversificación*. [Trabajo de fin de Máster, Universidad de Oviedo]. <http://hdl.handle.net/10651/66449>
- Polo-Márquez, E., Leiva-Olivencia, J. J., & Sandoval-Mena, M. (2023). Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista: un estudio preliminar de asistentes personales. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(1), 179-197. <https://doi.org/10.6018/reifop.553511>
- Rodríguez-Fuentes, A., Gallego-Ortega, J. L., Navarro-Rincón, A., & Caurcel-Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18-30. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-1892>
- Sandoval, C., Quispe, F., & Guillén, R. (2021). Comprensión de los cambios en la conceptualización del trastorno del espectro autista para la inclusión educativa. *Persona*, 24(2), 27-47. [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(2\).5562](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(2).5562)
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez-Linares, J. J., & Molero-Jurado, M. M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado ya la organización escolar en Educación Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 52-63. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Solís-García, P., & Arroyo-Resino, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de género, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(30), 83-88. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.4537>
- Tabara-Sabalú, C. D. J., & García-Huamán, F. T. (2020). Actitud de los docentes frente a los estudiantes con necesidades educativas especiales, Amazonas, Perú, 2020. *Revista Científica UNTRM: Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 38-42. <https://doi.org/10.25127/rcsh.20203.580>
- Uzcátegui, A., Sánchez, Y., & Moreno, Y. (2022). Variables contextuales educativas de los Trastornos del Espectro Autista (TEA). Lineamientos para directivos. Mérida-Venezuela. 2020-2021. *Conocimiento Libre y Licenciamiento (CLIC)*, (26). <https://convite.cenditel.gob.ve/publicaciones/revistaclic/article/view/1153/152>
- Zuloaga, J. T. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>