

Artículo Original / Original Article

[10.18004/mem.iics/1812-9528/2025.e23122504](https://doi.org/10.18004/mem.iics/1812-9528/2025.e23122504)

6 Inclusión de estudiantes con trastornos del espectro autista en escuelas públicas de Paraguay: tensiones entre compromiso docente y limitaciones estructurales

Ronaldo L. Rodas Jara¹, Zuni Alvarenga Maciel^{1,2}, Fabián Franco³, Liza R. Rodas Jara⁴, Olga Sosa Aquino⁵, Eliana M. Jara Casco⁶, Diana Báez Delvalle⁷, Iván Barrios^{8,9}, [‡]Julio Torales^{8,9,10}

¹Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción", Facultad de Postgrado. Villarrica, Paraguay

²Universidad Iberoamericana, Facultad de Postgrado. Asunción, Paraguay

³Universidad María Serrana, Facultad de Ciencias de la Salud, Coordinación de Investigación Científica. Ciudad del Este, Paraguay

⁴Universidad Santa Clara de Asís, Facultad de Ciencias de la Salud. Caaguazú, Paraguay

⁵Universidad María Auxiliadora, Facultad de Medicina. Asunción, Paraguay

⁶Universidad Nacional del Este, Facultad de Filosofía. Ciudad del Este, Paraguay

⁷Guiarte, Centro de Atención Integral. Asunción, Paraguay

⁸Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Ciencias Médicas, Grupo de Investigación sobre Epidemiología de los Trastornos Mentales, Psicopatología y Neurociencias. San Lorenzo, Paraguay

⁹Universidad Sudamericana, Facultad de Ciencias de la Salud. Salto del Guairá, Paraguay

¹⁰Universidad de Los Lagos, Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. Osorno, Chile

Editor Responsable: **Florencia del Puerto**¹⁰. Universidad Nacional de Asunción, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud, San Lorenzo, Paraguay. Email: colepuerto@hotmail.com

**Cómo referenciar este artículo /
How to reference this article:**

Rodas Jara RL, Alvarenga Maciel Z, Franco F, Rodas Jara LR, Sosa Aquino O, Jara Casco EM, et al. Inclusión de estudiantes con trastornos del espectro autista en escuelas públicas de Paraguay: tensiones entre compromiso docente y limitaciones estructurales. Mem. Inst. Investig. Cienc. Salud. 2025; 23(1): e23122504.

RESUMEN

Este estudio cualitativo, de corte transversal y enfoque fenomenológico-hermenéutico, exploró las experiencias de inclusión de estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA) en escuelas públicas del distrito de Capiatá, Paraguay. Se entrevistó a diez docentes mediante una guía semiestructurada, y los datos fueron analizados con los procedimientos de la Teoría Fundamentada. Emergieron tensiones significativas entre el compromiso personal de las docentes y las limitaciones estructurales del sistema educativo. Las principales barreras identificadas fueron la falta de formación específica, el escaso acompañamiento institucional y la carencia de recursos materiales y tecnológicos adaptados. Además, se evidenció una débil articulación entre escuela y familia, lo que repercutió negativamente en la continuidad del proceso inclusivo. Las docentes expresaron la necesidad de una mayor presencia estatal, protocolos claros y apoyo técnico-pedagógico sostenido. Este estudio representa una contribución pionera al conocimiento sobre la inclusión educativa en Paraguay, destacando la urgencia de políticas públicas coherentes y sostenidas para garantizar los derechos de los estudiantes con TEA.

Palabras clave: educación inclusiva, trastorno del espectro autista, docentes, Paraguay, teoría fundamentada.

Recepción: 05 de agosto 2025. **Revisión:** 25 de agosto de 2025. **Aceptación:** 22 de setiembre de 2025.

‡Autor correspondiente: Prof. Dr. Julio Torales, Profesor Titular de la Cátedra de Psiquiatría, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Asunción, San Lorenzo, Paraguay. Email: jtorales@fcmuna.edu.py

Inclusion of students with autism spectrum disorder in public schools in Paraguay: tensions between teacher commitment and structural limitations

ABSTRACT

This qualitative, cross-sectional study with a phenomenological-hermeneutic approach explored the experiences of including students with autism spectrum disorder (ASD) in public schools in the district of Capiatá, Paraguay. Ten teachers were interviewed using a semi-structured guide, and the data were analyzed following grounded theory procedures. Significant tensions emerged between teachers' personal commitment and the structural limitations of the educational system. The main barriers identified were lack of specific training, limited institutional support, and absence of adapted material and technological resources. A weak articulation between school and family was also evident, negatively impacting the continuity of inclusive practices. Teachers expressed the need for increased state involvement, clear protocols, and sustained technical-pedagogical support. This study represents a pioneering contribution to the understanding of educational inclusion in Paraguay, emphasizing the urgency of coherent and sustained public policies to guarantee the rights of students with ASD.

Keywords: inclusive education, autism spectrum disorder, teachers, Paraguay, grounded theory.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo caracterizada por alteraciones persistentes en la comunicación social, la reciprocidad emocional, la conducta repetitiva y los intereses restringidos, frecuentemente acompañadas de hipersensibilidad a estímulos sensoriales⁽¹⁾. Según datos recientes del *Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*, la prevalencia estimada de TEA en niños de ocho años en los Estados Unidos es de 1 en 36⁽²⁾, lo cual refleja un aumento sostenido en las últimas décadas y plantea importantes desafíos para los sistemas educativos a nivel global⁽³⁾.

El derecho de los niños con discapacidad, incluidos aquellos con TEA, a recibir una educación inclusiva, equitativa y de calidad, está consagrado en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos⁽⁴⁾ y reafirmado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad⁽⁵⁾, que Paraguay ha ratificado. En consonancia con estos compromisos internacionales, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) de Paraguay es el organismo responsable de implementar políticas que garanticen la inclusión efectiva de estudiantes con autismo en el sistema educativo regular.

La Ley N.º 5136/2013 de "Educación Inclusiva" marcó un hito normativo en Paraguay al establecer el marco legal para la construcción de un modelo educativo inclusivo, orientado a asegurar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo⁽⁶⁾. No obstante, diversos estudios han señalado que las políticas inclusivas no siempre se traducen en prácticas eficaces dentro del aula, especialmente cuando se carece de formación docente especializada, recursos didácticos adecuados y acompañamiento institucional⁽⁷⁻⁹⁾.

Una investigación desarrollada por la Fundación Teletón en 2013 evidenció que una proporción significativa de docentes en escuelas privadas y diferenciadas no se sentían preparados para atender a estudiantes con discapacidad, situación que persiste en el sector público⁽¹⁰⁾. En el mismo sentido, el informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos⁽¹¹⁾ reportó que, aunque en 2015 unos 500 docentes paraguayos recibieron formación sobre necesidades educativas específicas, la escasez de recursos y la falta de acompañamiento sostenido limitaban la efectividad de estas acciones, generando resistencia y frustración en el cuerpo docente⁽¹²⁾.

En 2018, el MEC aprobó la Resolución Ministerial N.º 17267, que estableció los "Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en Paraguay"⁽¹³⁾. Si bien este

documento promueve un marco general de prácticas inclusivas, no contempla de manera específica las intervenciones requeridas para la inclusión de estudiantes con TEA, lo cual representa una limitación significativa si se considera la evidencia acumulada sobre la necesidad de estrategias basadas en la evidencia científica para abordar eficazmente sus necesidades educativas⁽¹⁴⁻¹⁶⁾.

Entre dichas estrategias se destacan la enseñanza estructurada mediante ensayos discretos⁽¹⁷⁾, el uso sistemático del refuerzo positivo⁽¹⁸⁾, el análisis de tareas y el apoyo visual⁽¹⁹⁾, así como el aprovechamiento de intervenciones mediadas por tecnología, que han demostrado mejoras significativas en la atención, la comunicación y la participación de estudiantes con TEA en entornos escolares⁽²⁰⁻²²⁾.

Ese mismo año, el MEC implementó un curso de especialización en educación inclusiva de cinco meses y 360 horas de duración, dirigido a 1100 docentes⁽²³⁾. Sin embargo, esta cifra resulta limitada frente a los más de 79.000 docentes registrados en el país, lo que indica una cobertura aún insuficiente para responder a los desafíos de la inclusión educativa. Además, múltiples estudios coinciden en que una única experiencia formativa no garantiza cambios sostenibles en las prácticas docentes, sino que se requiere una formación continua, situada y contextualizada⁽²⁴⁻²⁶⁾.

La necesidad de una capacitación docente integral, que contemple herramientas pedagógicas específicas para el TEA y que sea acompañada de recursos materiales y asesoramiento técnico, es clave para evitar la exclusión simbólica o funcional de estos estudiantes. Como señala el *Libro Blanco de la Atención Temprana* del Ministerio de Asuntos Sociales de España⁽²⁷⁾, el diseño de entornos accesibles y adaptados desde los primeros años de escolaridad constituye un pilar fundamental para el logro de aprendizajes significativos en poblaciones con discapacidad.

En Paraguay, los estudios empíricos sobre la inclusión de estudiantes con TEA en el sistema público aún son escasos, especialmente aquellos que recogen las experiencias de los docentes desde un enfoque cualitativo y contextualizado. En este sentido, el presente estudio se propone examinar la experiencia de docentes de dos escuelas públicas en relación con la inclusión de estudiantes con TEA, identificar las herramientas pedagógicas que utilizan y las barreras que enfrentan durante el proceso de enseñanza, con el fin de aportar evidencia relevante para el fortalecimiento de políticas inclusivas efectivas y culturalmente pertinentes.

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño

Este estudio adopta una metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico-hermenéutico, de corte transversal y con un nivel de conocimiento exploratorio. Esta orientación metodológica busca comprender las experiencias vividas de los participantes a través de sus relatos, interpretando el significado que otorgan a los fenómenos en sus contextos específicos⁽²⁸⁾. La fenomenología hermenéutica resulta especialmente adecuada cuando se intenta captar la perspectiva subjetiva de actores educativos sobre procesos complejos como la inclusión escolar⁽²⁹⁾.

Población y muestra

La muestra fue seleccionada mediante muestreo intencional, combinado con la técnica de bola de nieve, dado que el objeto del estudio requería participantes con experiencia directa en el fenómeno investigado⁽³⁰⁾. Se convocó a diez docentes de dos instituciones públicas de la ciudad de Capiatá, Paraguay, quienes cumplían con el criterio de estar a cargo de aulas regulares que incluyeran al menos un estudiante con diagnóstico de TEA. Este tipo de muestreo es común en investigaciones cualitativas que priorizan la profundidad del análisis sobre la generalización estadística⁽³¹⁾.

Recolección de datos

La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada, aplicada a través de un cuestionario flexible que combinó preguntas predefinidas con la posibilidad de indagar más profundamente según las respuestas de cada participante. Esta modalidad fue elegida por su capacidad para explorar percepciones, experiencias y significados desde la voz de los propios actores⁽³²⁾. Las entrevistas fueron realizadas

de forma individual y grabadas en formato digital, con autorización previa, lo que facilitó su posterior transcripción completa (*verbatim*).

Procesamiento y análisis de los datos

El análisis de datos siguió los principios de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), en sus fases de codificación abierta, axial y selectiva, según la propuesta de Charmaz⁽³³⁾. Este enfoque permitió identificar categorías emergentes a partir de los relatos docentes, manteniendo una constante comparación entre fragmentos de datos y refinando progresivamente los conceptos construidos.

Durante la codificación abierta, se descompusieron las entrevistas en unidades de significado, permitiendo la identificación de temas recurrentes directamente extraídos del corpus empírico. En la fase axial, estas categorías fueron conectadas entre sí para comprender las condiciones contextuales, estrategias de acción y consecuencias de las prácticas inclusivas en el aula. Finalmente, la codificación selectiva permitió articular las categorías centrales en una teoría sustantiva que refleja la complejidad del fenómeno estudiado, en diálogo con el contexto institucional y pedagógico.

Este procedimiento riguroso aseguró la trazabilidad conceptual y la coherencia interna del análisis, favoreciendo la construcción de conocimiento desde una base inductiva y situada⁽³⁴⁾.

Asuntos éticos

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Iberoamericana. La participación fue voluntaria y mediada por un consentimiento informado firmado por cada docente, precedido de un folleto explicativo sobre los objetivos, riesgos y beneficios de la investigación. Las entrevistas fueron grabadas únicamente con la autorización explícita de las participantes. Se garantizó la confidencialidad de los datos mediante el uso de seudónimos y la supresión de cualquier información que pudiera permitir la identificación de las personas entrevistadas. La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki y las normas locales para investigaciones en ciencias sociales.

RESULTADOS

Caracterización de la muestra

La muestra estuvo compuesta por diez docentes del sector público, todas de sexo femenino, cuyas edades oscilaron entre 36 y 45 años. La totalidad contaba con formación terciaria completa; dos manifestaron haber cursado una especialización en educación inclusiva, y una de ellas poseía además un título de posgrado. El promedio de experiencia docente fue superior a 16 años. Todas enseñaban en aulas regulares que incluían al menos un estudiante con diagnóstico de TEA.

Análisis cualitativo

El análisis cualitativo de las entrevistas, desarrollado conforme a los principios de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), permitió construir una teoría sustantiva emergente a partir de los discursos docentes. Se siguieron las etapas de codificación abierta, axial y selectiva, lo cual permitió identificar categorías que expresan las percepciones, tensiones, facilitadores y obstáculos implicados en la inclusión de estudiantes con TEA en escuelas públicas.

1. Codificación abierta

1.1. Falencias en la formación docente sobre inclusión y TEA

Una de las principales categorías emergentes fue la insuficiencia en la formación docente sobre inclusión educativa y específicamente sobre el TEA. Las participantes señalaron que su preparación inicial carecía de módulos sobre discapacidad o estrategias inclusivas, como lo expresó una de ellas al recordar que "*en nuestra época, los programas de formación docente no incluían un módulo sobre discapacidad o educación inclusiva*". Este vacío formativo impactó en su seguridad profesional, llevándolas a aplicar estrategias intuitivas, muchas veces sustentadas en el ensayo y error, sin respaldo metodológico. A pesar de ello, varias docentes manifestaron

disposición a mejorar sus competencias si se les ofrecieran capacitaciones prácticas, contextualizadas y con acompañamiento sostenido.

1.2. Desconocimiento y escaso uso de prácticas basadas en evidencia

Ligado al punto anterior, se identificó una brecha significativa entre la práctica docente y las estrategias pedagógicas respaldadas por la evidencia. Las participantes mencionaron que, debido a la falta de conocimientos específicos, no aplican metodologías como el uso de apoyos visuales, rutinas estructuradas o sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. Una docente, por ejemplo, afirmó que *"es difícil una enseñanza estructurada por la cantidad de alumnos que tenemos"*, dejando entrever cómo la sobrecarga y el desconocimiento limitan la aplicación de prácticas inclusivas efectivas.

1.3. Barreras comunicativas y dificultad para establecer vínculos

La comunicación fue una de las barreras más señaladas. Varias docentes expresaron sentirse desorientadas ante estudiantes no verbales o con escasa interacción social. Una participante ejemplificó esta dificultad al relatar que *"el niño con autismo de mi grado casi no habla, solo se comunica con señas, lo cual dificulta la interacción necesaria para el aprendizaje"*. La falta de conocimiento sobre recursos como pictogramas o tableros PECS acentuó estas dificultades, limitando no solo el vínculo docente-estudiante, sino también la socialización con los pares.

1.4. Ausentismo escolar y escasa colaboración familiar

La irregularidad en la asistencia escolar también emergió como una barrera crítica. Una docente señaló que *"todas las veces es un reinicio, y eso afecta su inclusión efectiva en el aula"*, en referencia al ausentismo frecuente de algunos estudiantes con TEA. A esto se sumó la percepción de escasa participación de las familias en los procesos educativos, lo cual debilitó el establecimiento de estrategias pedagógicas consistentes y compartidas entre escuela y hogar.

1.5. Ajustes razonables aplicados de forma empírica y desigual

Si bien varias docentes afirmaron realizar ajustes en sus clases, la mayoría reconoció hacerlo de manera intuitiva. Una de ellas explicó que *"sí realizo ajustes razonables, y son no significativos"*, reflejando un entendimiento parcial del concepto. La falta de orientaciones claras y acompañamiento técnico llevó a que muchos de estos ajustes respondan a decisiones personales más que a criterios pedagógicos estructurados.

1.6. Experiencias dispares en los procesos de integración

Las experiencias sobre la integración de estudiantes con TEA fueron diversas. Algunas docentes impulsaron actividades como juegos o bailes para fomentar la interacción, aunque también señalaron que, en ocasiones, los propios estudiantes no mostraban apertura. Una participante comentó que *"trato de propiciar la integración, pero él mismo no tiene apertura con ellos"*, lo que evidencia la necesidad de estrategias mediadoras más especializadas.

2. Codificación axial

2.1. Formación y capacidades profesionales

La preparación pedagógica de las docentes fue identificada como un eje transversal que condiciona su capacidad de inclusión. Una de ellas resumió esta carencia al afirmar: *"sabemos que tenemos que incluir, pero no sabemos cómo. No hay cursos, nadie nos acompaña"*. Esta limitación genera inseguridad y conduce a una enseñanza improvisada, sostenida más por la voluntad que por el conocimiento técnico.

2.2. Barreras para la participación del estudiante con TEA

La dificultad en la comunicación con estudiantes con TEA y el ausentismo escolar frecuente fueron señaladas como factores que obstaculizan la participación plena. Una docente expresó que *"no consigo captar su confianza... esto obedece a la dificultad con la comunicación"*, dejando en evidencia cómo esta barrera incide en el vínculo pedagógico y la integración social del estudiante.

2.3. Prácticas pedagógicas y ajustes razonables

Las docentes reconocieron adaptar sus métodos, aunque de manera no sistemática ni coherente con enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje. Una docente mencionó que *"yo realizo ajustes razonables dependiendo de la"*

necesidad del estudiante”, pero sin una guía técnica formal, estas intervenciones tienden a ser desiguales y con efectividad limitada.

2.4. Clima institucional y acompañamiento externo

Las participantes coincidieron en la falta de apoyo del Ministerio de Educación. *“Estamos solos, todo queda en manos del docente”*, afirmó una docente, reflejando una sensación de abandono institucional. La carencia de especialistas, capacitaciones situadas y seguimiento técnico sistemático obstaculiza la consolidación de una inclusión educativa efectiva y sostenible.

3. Codificación selectiva: Teoría sustantiva emergente

A partir del análisis comparativo de las entrevistas, se formuló la siguiente teoría sustantiva: *“La inclusión educativa de estudiantes con TEA en aulas regulares de las dos escuelas públicas de este estudio se configura como un proceso tensionado entre la disposición individual del docente y la falta de formación, estrategias pedagógicas y acompañamiento institucional, lo que da lugar a una inclusión parcial, frágil y heterogénea”*.

Esta formulación expresa la paradoja central del proceso: existe compromiso y voluntad por parte de las docentes, pero estas se enfrentan a una ausencia estructural de recursos, formación y respaldo institucional. Como resultado, la inclusión se sostiene en contextos de precariedad, implementándose de forma fragmentada y desigual, más como un acto ético individual que como una política educativa articulada.

DISCUSIÓN

A pesar de los avances normativos en Paraguay —como la Ley de Educación Inclusiva promulgada en 2013— persisten brechas sustanciales en la formación docente, el acompañamiento institucional y la provisión de recursos específicos para atender las necesidades educativas de estudiantes con TEA^(7,8). Los hallazgos de este estudio confirman que, si bien el MEC ha impulsado iniciativas de capacitación, estas resultan aún insuficientes frente a las demandas complejas del aula inclusiva. Las docentes entrevistadas manifestaron una clara voluntad de inclusión, pero enfrentan obstáculos persistentes: desde la escasa formación en estrategias basadas en evidencia, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) o la gamificación, hasta la limitada cooperación entre familia y escuela.

Este escenario coincide con estudios regionales recientes que destacan que la formación continua, situada y contextualizada, junto con el uso de tecnologías educativas adaptadas, son elementos clave para una inclusión efectiva^(24,35). No obstante, la implementación de estos enfoques es aún incipiente en el sistema educativo paraguayo.

La presente investigación pone de relieve las tensiones estructurales que enfrentan las docentes. Estas incluyen la ausencia de capacitación especializada, la falta de protocolos de actuación frente a las conductas específicas del TEA, el uso predominante de materiales tradicionales y el limitado acceso a tecnologías asistivas. Coincidiendo con Rodas et al.⁽³⁶⁾ y Terol et al.⁽³⁷⁾, se constata que la responsabilidad de inclusión recae de forma desproporcionada en las educadoras, quienes deben sortear obstáculos institucionales sin apoyo técnico sostenido. Rodas et al. subrayan el rol informal de las redes familiares de apoyo⁽³⁶⁾, mientras que Terol et al. identifican las demoras diagnósticas como un factor que afecta la planificación pedagógica, en un contexto de escasa formación de profesionales⁽³⁷⁾.

El uso de la Teoría Fundamentada permitió identificar cómo las docentes vivencian la enseñanza a estudiantes con TEA como una tarea que requiere reinención constante, lo que alude a la dificultad para mantener rutinas pedagógicas, una condición esencial para el aprendizaje de estudiantes con autismo. Estas vivencias coinciden con lo reportado por Lapierre et al.⁽³⁸⁾, quienes asocian la discontinuidad pedagógica con fragilidades institucionales estructurales. La ausencia de protocolos institucionales, apoyos visuales estructurados y estrategias de intervención escolar adaptadas afecta especialmente a áreas críticas como la comunicación funcional, la comprensión de consignas y la interacción social, que requieren enfoques pedagógicos diferenciados dentro del aula regular^(7,20).

Un aspecto central emergente fue la necesidad de una colaboración más sólida con las familias. Las docentes expresaron la necesidad de mayor apoyo familiar, ya que los avances logrados en el aula se diluyen sin refuerzo en el hogar. Esta brecha coincide con lo documentado por Herrera-Paredes, Barriga-González y Cabrolié-Vargas⁽³⁹⁾, quienes destacan que las estrategias familiares implementadas desde la escuela tienden a ser unidireccionales y poco articuladas con la comunidad escolar en su conjunto. Estudios sobre corresponsabilidad entre familia y escuela sugieren que la comunicación constante y los programas conjuntos pueden reducir barreras para la inclusión efectiva⁽⁴⁰⁾.

El limitado acceso a recursos didácticos y a estrategias tecnológicas genera frustración en las docentes, quienes perciben la inclusión como una tarea ardua, poco gratificante y solitaria. Esta percepción ha sido reportada en otros contextos, donde se advierte que la falta de herramientas formativas se traduce en prácticas reactivas y no planificadas⁽⁷⁾. A pesar de los esfuerzos, predomina el uso de materiales convencionales en detrimento de tecnologías adaptativas, lo que acentúa las desigualdades. Se ha señalado que estas herramientas han demostrado efectividad en la enseñanza de estudiantes con autismo, y su ausencia representa una barrera significativa⁽²⁰⁾.

Entre las barreras señaladas por las participantes figuran las dificultades en la comunicación verbal, el ausentismo recurrente y la baja capacidad de atención sostenida. Estos hallazgos replican los informes de Jiménez et al.⁽⁴¹⁾ y Santos et al.⁽⁴²⁾, quienes en contextos latinoamericanos con características similares, documentan las limitaciones para aplicar metodologías inclusivas sin una formación previa adecuada. La falta de estrategias estructuradas, como el uso de rutinas visuales o técnicas de gamificación, refuerza la brecha entre las políticas inclusivas en el papel y su implementación en la práctica cotidiana⁽³⁵⁾.

Si bien las docentes demuestran un compromiso sostenido, este se ve debilitado por la ausencia de acompañamiento institucional sistemático. La inclusión, en este escenario, se convierte en un acto de voluntarismo individual antes que en una política pública efectiva. Estudios como el de Martillo et al.⁽⁴³⁾ y Valenzuela et al.⁽⁴⁴⁾ coinciden en que la ausencia de protocolos y de asesoramiento externo condiciona negativamente la integración académica y emocional de los estudiantes con TEA.

Limitaciones, fortalezas y futuras direcciones

Entre las principales limitaciones de este estudio se encuentra el tamaño reducido de la muestra, lo cual restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos. Asimismo, la investigación se focalizó exclusivamente en dos instituciones públicas de un solo distrito, sin representar la diversidad geográfica, cultural y estructural del sistema educativo paraguayo. Otra limitación relevante es que los datos fueron recolectados únicamente a partir de entrevistas a docentes, sin una triangulación metodológica que incluya las voces de estudiantes o familias.

No obstante, este trabajo ofrece una visión profunda de las tensiones y desafíos que atraviesan las educadoras al incluir a estudiantes con trastornos del espectro autista. El uso de la teoría fundamentada permitió captar con precisión los matices del fenómeno educativo, generando categorías emergentes a partir de las narrativas docentes. Esta aproximación cualitativa posiciona al estudio como una contribución pionera en el contexto paraguayo, al visibilizar la distancia existente entre los marcos normativos inclusivos y las condiciones reales de implementación en el aula.

Se recomienda replicar investigaciones similares en otras regiones del país, incorporando la perspectiva de estudiantes con autismo, sus familias y autoridades escolares. Estudios longitudinales permitirían además evaluar el impacto de programas de formación docente sobre prácticas inclusivas sostenidas en el tiempo. Finalmente, futuras investigaciones podrían explorar intervenciones colaborativas entre la escuela y las familias que integren tecnologías accesibles y adaptadas a las necesidades de este colectivo.

Implicancias para las políticas de salud pública y educación

Los resultados sugieren la necesidad de articular políticas intersectoriales entre los ministerios de Educación y Salud que permitan una detección temprana, evaluación integral y atención continuada de los estudiantes con TEA. La implementación

efectiva de la Ley de Educación Inclusiva requiere programas de formación docente sostenidos, acompañamiento técnico, provisión de recursos educativos específicos y establecimiento de protocolos de actuación. En contextos vulnerables, estas acciones pueden contribuir significativamente a reducir desigualdades en el acceso a la educación.

CONCLUSIÓN

La inclusión de estudiantes con trastornos del espectro autista en las escuelas públicas de Paraguay sigue enfrentando obstáculos estructurales que sobrepasan la buena voluntad individual de los docentes. La falta de formación especializada, la escasez de recursos didácticos y el limitado apoyo institucional comprometen seriamente la implementación de una educación verdaderamente inclusiva. Sin embargo, el compromiso genuino de las docentes representa una base sólida para el cambio, siempre que se apoye con políticas públicas coherentes, inversión sostenida y capacitación específica. Solo así podrá garantizarse una inclusión educativa efectiva, equitativa y transformadora para los estudiantes con TEA.

Contribución de los autores: Ronaldo L. Rodas Jara, Zuni Alvarenga Maciel, Fabián Franco, Liza R. Rodas Jara, Olga Sosa Aquino, Eliana M. Jara Casco, Diana Báez Delvalle: concepción y diseño del estudio, recolección de datos, análisis de resultados, redacción del manuscrito, aprobación final del manuscrito. Iván Barrios, Julio Torales: revisión crítica del manuscrito, aprobación final del manuscrito.

Conflictos de intereses: los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Financiamiento: esta investigación no recibió financiación externa.

Disponibilidad de datos: los conjuntos de datos generados y/o analizados durante el estudio están disponibles previa solicitud al autor correspondiente: Julio Torales, correo electrónico: jtorales@fcmuna.edu.py

Revisión por pares: Este artículo fue evaluado mediante un proceso de revisión por pares doble ciego, de acuerdo con la política de transparencia editorial de la revista. De los revisores que participaron en el proceso, ambos autorizaron la publicación de sus nombres y comentarios de revisión. Las observaciones y sugerencias de los evaluadores fueron consideradas por los autores, quienes realizaron las modificaciones necesarias para llegar a la versión final publicada. Los comentarios completos de los revisores pueden consultarse en el siguiente enlace: [10.18004/mem.iics/1812-9528/2025.e23122504-revisiones](https://doi.org/10.18004/mem.iics/1812-9528/2025.e23122504-revisiones)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th ed text revision (DSM-5-TR). Arlington (VA): American Psychiatric Association; 2022.
2. Maenner MJ, Warren Z, Williams AR, Amoakohene E, Bakian AV, Bilder DA, et al. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *MMWR Surveill Summ*. 2023;72(2):1-14. doi: 10.15585/mmwr.ss7202a1.
3. Lord C, Elsabbagh M, Baird G, Veenstra-Vanderweele J. Autism spectrum disorder. *Lancet*. 2018;392(10146): 508-520. doi: 10.1016/S0140-6736(18)31129-2.
4. Organización de las Naciones Unidas. Declaración Universal de Derechos Humanos. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas; 1948.
5. Organización de las Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas; 2006.
6. Paraguay. Ley N.º 5.136/2013, Educación Inclusiva. Asunción: Congreso Nacional; 23 dic 2013.
7. Fortuny Guasch R, Sanahuja Gavaldà JM. Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del

- Espectro Autista (TEA). *Revista Educación* 2020; 44(1): 1–29. doi: 10.15517/revedu.v44i1.36889
8. Morales KFM, Amable NH. Estrategias educativas para fortalecer el aprendizaje en estudiantes con trastorno del espectro autista en primer grado de educación básica. *Sinergia Académica*. 2024; 7(3): 341–79. doi: 10.51736/sa.v7i3.340.
 9. UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. París: UNESCO; 2020.
 10. Fundación Teletón, Paraguay. *Interiorización sobre la situación de la educación inclusiva en Asunción, alrededores y Cnel. Oviedo – Experiencias, opiniones, alcances y proyecciones [Internet]*. Asunción: Fundación Teletón Paraguay; 2013. <https://www.paraguayincluye.org/wp-content/uploads/2020/07/Situaci%C3%B3n-de-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-2013.pdf>
 11. United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). *UNHCR Statistical Yearbook 2016*. 16th ed. Geneva: UNHCR; [s. f.]. <https://www.unhcr.org/us/media/unhcr-statistical-yearbook-2016-16th-edition>
 12. Hodkinson A. *Key Issues in Special Educational Needs, Disability and Inclusion*. 4th ed. London: SAGE Publications; 2023.
 13. Paraguay. Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). Resolución N.º 17267/2018: Por la cual se aprueban los Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay, en instituciones educativas de gestión oficial, privada subvencionada y privada de este Ministerio. Asunción: MEC; 2018.
 14. National Autism Center. *Findings and conclusions: National Standards Project, Phase 2*. Randolph, MA: National Autism Center; 2015.
 15. Wong C, Odom SL, Hume KA, Cox AW, Fettig A, Kucharczyk S, et al. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *J Autism Dev Disord*. 2015; 45(7): 1951–66. doi: 10.1007/s10803-014-2351-z.
 16. Hume K, Steinbrenner JR, Odom SL, Morin KL, Nowell SW, Tomaszewski B, et al. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *J Autism Dev Disord*. 2021; 51(11): 4013–4032. doi: 10.1007/s10803-020-04844-2. Erratum in: *J Autism Dev Disord*. 2023; 53(1): 514. doi: 10.1007/s10803-022-05438-w.
 17. Leaf JB, Cihon JH, Leaf R, McEachin J, Taubman M. A progressive approach to discrete trial teaching: Some current guidelines. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2016; 9(2): 361–372.
 18. Cooper JO, Heron TE, Heward WL. *Applied Behavior Analysis*. 3rd ed. Boston: Pearson Education; 2020.
 19. Dettmer S, Simpson RL, Myles BS, Ganz JB. *The Use of Visual Supports to Facilitate Transitions of Students with Autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2000; 15(3): 163–169. doi: 10.1177/108835760001500307
 20. Odom SL, Thompson JL, Hedges S, Boyd BA, Dykstra JR, Duda MA, Szidon KL, Smith LE, Bord A. Technology-Aided Interventions and Instruction for Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*. 2015; 45(12): 3805–19. doi: 10.1007/s10803-014-2320-6.
 21. Fletcher-Watson S, Happé F. *Autism: A new introduction to psychological theory and current debate*. 2nd ed. London: Routledge; 2019.
 22. Zhang M, Ding H, Naumceska M, Zhang Y. *Virtual Reality Technology as an Educational and Intervention Tool for Children with Autism Spectrum Disorder: Current Perspectives and Future Directions*. *Behav Sci (Basel)*. 2022; 12(5): 138. doi: 10.3390/bs12050138.
 23. La Nación. *Convocan a docentes para “Especialización en Educación Inclusiva”*. La Nación (Asunción). 2018 Mar 12; 18: 48. Disponible en: <https://www.lanacion.com.py/pais/2018/03/12/convocan-a-docentes-para-especializacion-en-educacion-inclusiva/>
 24. Maldonado DA, Reveles Márquez JJ. *La formación docente en Zacatecas, México: un área de oportunidad para la inclusión educativa*. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. 2024; 5(2): 125–137. doi: 10.56712/latam.v5i2.1864.
 25. Santos AM dos, Souza LBP, Taverna CH, Santana MC de, Bomfim VVB da S. *Inclusão da criança autista em sala de aula*. *Rev Ibero Americana Humanidades Ciências Educ*. 2023; 9(5): 2422–2432. doi: 10.51891/rease.v9i5.9989.
 26. Florian L, Spratt J. *Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice*. *Eur J Spec Needs Educ*.

- 2013; 28(2): 119–135. doi: 10.1080/08856257.2013.778111.
27. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (España). *Libro blanco de la atención temprana* [Internet]. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad; 2005 [citado 2025 ago 5]. Disponible en: <http://gat-atenciontemprana.org/wp-content/uploads/2019/05/LibroBlancoAtenci%C2%A6nTemprana.pdf>
 28. van Manen M. *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Walnut Creek (CA): Left Coast Press; 2014.
 29. Green J, Thorogood N. *Qualitative methods for health research*. 4th ed. London: SAGE Publications; 2018.
 30. Rumrill PD Jr, Cook BG, Stevenson NA. *Research in Special Education: Designs, Methods, and Applications*. 3rd ed. Springfield (IL): Charles C Thomas Publisher Ltd; 2020.
 31. Patton MQ. *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. 4th ed. Thousand Oaks (CA): SAGE Publications; 2015.
 32. Torales J, Barrios I, Ortiz I, Estigarribia G, eds. *Manual de Metodología de la Investigación: una Introducción a la Investigación Científica en Ciencias de la Salud*. 1ª ed. Asunción: EFACIM; 2024.
 33. Charmaz K. *Constructing Grounded Theory*. 3rd ed. London: SAGE Publications Ltd; 2024.
 34. Corbin J, Strauss A. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 4th ed. Thousand Oaks (CA): SAGE Publications; 2015.
 35. López Proaño A, Abad Arroyo A, Hernández Cruz L, Bedoya Gutiérrez A. El impacto positivo de la gamificación en la integración y la inclusión estudiantil, propuesta y resultados. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. 2024;5(4):340–358. doi: 10.56712/latam.v5i4.2253.
 36. Rodas-Jara RL, Franco NM, Rodas-Jara LR, Franco F, Gómez-Leiva E, Villalba-Salinas D, et al. Apoyo, desafíos y oportunidades de una persona con el trastorno del espectro autista en Paraguay: análisis desde la perspectiva de los padres. *Rev Científica Cienc Salud*. 2023; 5: e5108. doi: 10.53732/rccsalud/2023.e5108.
 37. Terol AK, Xia Y, Rodas Jara RL, Meadan H. Demographic and autism characteristics as predictors of age of autism diagnosis of individuals with autism in Paraguay. *Autism*. 2024; 28 (10): 2647–2656. doi:10.1177/13623613241236527.
 38. Lapierre M, Rodríguez Marconi D, Hernández Osses M. Emergencia sanitaria por Covid-19 y educación superior inclusiva: experiencia de estudiantes universitarios con discapacidad. *Rev Latinoam Educ Inclusiva*. 2022 Jan; 16(1): 21–40. doi: 10.4067/S0718-73782022000100021
 39. Herrera-Paredes N, Barriga-González P, Cabrolié-Vargas M. Estrategias inclusivas escuela-familias de niños/as con trastorno del espectro autista en Chile: tarea pendiente. *Infancias Imágenes*. 2024; 23 (1): 50–65.
 40. Rosen NE, Schiltz HK, Lord C. Teacher- and parent-reported trajectories of maladaptive behaviors among individuals with autism and non-spectrum delays. *Autism Res (Official Journal of the International Society for Autism Research)*. 2023; 16(1): 174–189. doi: 10.1002/aur.2854.
 41. Jiménez AS, Quinto NMM, Yambo MLC, Méndez KV. Inclusión educativa de estudiantes con discapacidades en escuelas públicas ecuatorianas. *Ciencia Latina Rev Cient Multidisciplinar*. 2024; 8 (2): 2954–2971. doi: 10.37811/cl_rcm.v8i2.10727.
 42. Santos AM dos, Souza LBP, Taverna CH, Santana M C de, Bomfim VVB da S. Inclusão da criança autista em sala de aula. *Rev Ibero-Americana Humanidades Ciências Educ*. 2023; 9 (5): 2422–2432. doi: 10.51891/rease.v9i5.9989.
 43. Villafuerte Martillo BS, Jiménez Miranda KE, Bernal Cerza RE, Vergel Parejo EE. Estrategia neurodidáctica para el desarrollo emocional de los estudiantes del cuarto año de Educación General Básica de la escuela Mariscal Sucre. *Sinergia Académica*. 2024; 7(3): 29–61. doi: 10.51736/sa.v7i3.326.
 44. Valenzuela J, Miranda-Ossandón J, González-Sanzana Á, Muñoz C. Apoyos académicos demandados por estudiantes universitarios. Evidencia para las políticas de apoyos académicos en la educación superior. *Formación Universitaria*. 2021; 14(3): 127–138. doi: 10.4067/S0718-50062021000300127.