

SIGNIFICADOS DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA: UNA MIRADA DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

MEANINGS OF EDUCATIONAL INTEGRATION: A LOOK FROM THE TEACHING EXPERIENCE IN STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

Julio César Aular Esqueda

MSc. en Educación Ambiental (Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora). Doctorando en Psicopedagogía. Docente titular de aula LNB Higinio Morales, El Baúl - Cojedes. Registro ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0085-2849>
Correo:juliocesaraular33@gmail.com

Yileny Teresa Bencomo

MSc. En Educación Ambiental (Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora). Profesor en la Especialidad: Educación Preescolar (UPEL-IMPM). Secretaria Auxiliar de Fundación La Salle-Sub-Sede El Baúl, Cojedes. Venezuela. Registro ORCID <https://orcid.org/0009-0001-5277-2323> Correo: jesangyil@gmail.com

Maily Del Valle Cabaña Rumbos

MSc. en Orientación y Asesoramiento Pedagógico (Universidad de Carabobo). Doctoranda en Psicopedagogía. Docente Titular AVEC-San Carlos. Registro ORCID: <https://orcid.org/0009-003-0727-0863> Correo: margenth@gmail.com

Autor para correspondencia juliocesaraular33@gmail.com

Recibido: 20/02/2026 **Admitido:** 08/03/2026

RESUMEN

El presente artículo de investigación tiene como propósito fundamental comprender los significados que los docentes de educación básica le atribuyen a la integración educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El estudio se posiciona epistemológicamente en el paradigma cualitativo, empleando el método fenomenológico-hermenéutico para captar la esencia de la experiencia vivida por el profesorado. La recolección de información se llevó a cabo mediante entrevistas en profundidad aplicadas a cinco informantes clave. El análisis, basado en la codificación axial y la triangulación teórica, revela que los docentes significan la integración como una "encrucijada pedagógica" caracterizada por una tensión constante entre el compromiso ético y la insuficiencia técnica. Los hallazgos sugieren que el significado del TEA en la escuela está mediado por sentimientos de incertidumbre y soledad profesional ante la carencia de redes de apoyo. Se concluye que es imperativo reconfigurar la formación docente hacia un enfoque de neurodiversidad que valore la alteridad como un activo del aprendizaje.

Descriptores: Integración educativa, Trastorno del Espectro Autista, Significado docente, Fenomenología, Práctica pedagógica.

ABSTRACT

The fundamental purpose of this research article is to understand the meanings that basic education teachers attribute to the educational integration of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study is epistemologically positioned within the qualitative paradigm, using the phenomenological-hermeneutic method to capture the essence of the experience lived by teachers. Information was gathered through in-depth interviews with five key informants. The analysis, based on axial coding and theoretical triangulation, reveals that teachers signify integration as a "pedagogical crossroads" characterized by constant tension between ethical commitment and technical insufficiency. The

findings suggest that the meaning of ASD in schools is mediated by feelings of uncertainty and professional loneliness due to the lack of institutional support networks. It is concluded that it is imperative to reconfigure teacher training toward a neurodiversity approach that values alterity as a learning asset rather than an assistential burden.

Keywords: Educational integration, Autism Spectrum Disorder, Teacher meaning, Phenomenology, Pedagogical practice.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha trascendido su estatus de aspiración periférica para situarse en el epicentro del debate pedagógico contemporáneo, configurándose como un derecho humano inalienable. Este cambio de paradigma se halla blindado por instrumentos internacionales como la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el ODS 4, el cual insta a los Estados a "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (Naciones Unidas, 2015, p. 18). Sin embargo, la brecha entre el discurso normativo y la praxis áulica sigue siendo profunda, especialmente cuando el mandato de inclusión aterriza en la atención a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

El TEA, por su naturaleza neurobiológica y sus particularidades en la comunicación y la interacción social, desafía las estructuras más rígidas de la escuela tradicional. En este escenario, el docente se erige como el eslabón crítico; es quien posee la agencia para traducir la política pública en una acción pedagógica con sentido. No obstante, esta transición no es meramente técnica. Como afirma Skliar (2017):

La inclusión no es un problema de rampa, ni de lengua de señas, ni de braille; la inclusión es un problema de mirada, es un problema de hospitalidad, de cómo se recibe al otro sin pretender que ese otro deje de ser quien es para ser aceptado (p. 42).

El problema fundamental que motiva la presente investigación no radica en la carencia de marcos legales, sino en la dimensión subjetiva y simbólica de la práctica docente. En el contexto latinoamericano, la integración de estudiantes con TEA a la educación regular se ha ejecutado a menudo de forma administrativa y burocrática. Esta "integración por decreto" ha omitido un factor determinante: la reconfiguración de los significados que el maestro otorga a su labor.

Cuando el docente de aula regular se percibe a sí mismo como un "no especialista" ante la neurodiversidad, el estudiante con TEA deja de ser visto como un sujeto de aprendizaje para ser significado como una "sobrecarga" o una imposición externa. Al respecto, Pérez-Gómez (2012) sostiene que las instituciones escolares suelen resistirse al cambio porque "las estructuras mentales de los docentes, sus creencias y sus rutinas, son más poderosas que las reformas legislativas" (p. 84).

Bajo esta premisa, la investigación sostiene que la integración no es un evento logístico, sino un proceso simbólico intersubjetivo. Si el docente no logra transformar el significado de la discapacidad desde un modelo del déficit hacia un modelo de la potencialidad, las barreras invisibles —aquellas que no están en la infraestructura, sino en la actitud— persistirán. Por consiguiente, el propósito central de este estudio es comprender los significados que los docentes de educación básica atribuyen a la integración del estudiante con TEA, buscando desentrañar los nudos fenomenológicos que impiden que la escuela se convierta en un auténtico espacio de transformación y justicia social.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La Metamorfosis Paradigmática del Trastorno del Espectro Autista (TEA)

La comprensión del Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha experimentado una metamorfosis paradigmática en las últimas décadas, transitando desde una visión puramente clínica-psiquiátrica —centrada en el déficit y la patología— hacia un modelo social y pedagógico fundamentado en la neurodiversidad. Si bien el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) lo define a partir de déficits persistentes en la comunicación social y la presencia de patrones restrictivos o repetitivos de comportamiento, en el escenario del aula esta definición resulta reduccionista.

Para el docente, el TEA no es solo un código diagnóstico; se manifiesta como una alteridad radical que interpela la norma de "homogeneidad" y "estandarización" sobre la cual se fundó históricamente la escuela moderna. Como señala Skliar (2017), la irrupción de la diferencia en el aula no debe ser gestionada como un problema técnico o una anomalía que corregir, sino como un ejercicio de "hospitalidad pedagógica". Esta perspectiva obliga a la institución a repensar sus estructuras para acoger la singularidad del otro sin intentar anularla, desplazando el foco desde la "discapacidad" hacia la configuración de entornos accesibles.

Integración vs. Inclusión: Tensiones en la Praxis Docente

En este contexto, la integración educativa surge como un constructo social cuya naturaleza operativa se diferencia nítidamente de la inclusión. Mientras que la inclusión aspira a una transformación sistémica que elimine las barreras para todos los estudiantes, la integración ha funcionado frecuentemente bajo una lógica asimilacionista, donde el estudiante con diagnóstico debe realizar el esfuerzo de "encajar" en una estructura escolar preexistente y rígida.

Esta tensión entre la norma escolar y la subjetividad del estudiante con TEA es procesada por el maestro a través de sus esquemas de apreciación y acción. Siguiendo la propuesta de Schön (1998), el docente se constituye como un "profesional reflexivo" que no se limita a aplicar

recetas técnicas, sino que construye conocimiento situado en la práctica misma. Es en este espacio de reflexión-en-la-acción donde los significados emergen como potentes mediadores de la acción pedagógica, permitiendo que el docente trascienda el currículo prescrito para encontrarse con el currículo vivido.

Los Significados y las Representaciones Sociales del Autismo

Los significados que el profesorado atribuye al TEA determinan la calidad y la calidez de las mediaciones curriculares. Estas atribuciones suelen oscilar entre la percepción de una "carga asistencial" que desborda sus capacidades profesionales o una "oportunidad de innovación" para flexibilizar la enseñanza. Tales significados no son neutros; están impregnados de la biografía del docente, su formación inicial y la cultura institucional imperante.

Si el docente significa al alumno exclusivamente desde la carencia, sus estrategias tenderán a ser meramente compensatorias o segregadoras. Por el contrario, si logra significar el autismo desde la potencialidad y la neurovariante, el aula se convierte en un espacio de experimentación neurodiversa. En este sentido, la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1979) sugiere que el conocimiento científico sobre el autismo es "retraducido" por el sentido común de la comunidad educativa. Este proceso de anclaje y objetivación crea imágenes y conceptos que circulan en la escuela, moldeando

la actitud del maestro antes incluso del encuentro presencial con el estudiante.

Hacia una Pedagogía del Vínculo

Finalmente, es fundamental reconocer que el éxito de la integración no depende únicamente de los recursos materiales o la infraestructura técnica. La fundamentación de este estudio sostiene que el núcleo del cambio reside en la reconfiguración de la mirada docente: pasar de una "pedagogía del remedio" —que busca normalizar al sujeto— a una "pedagogía del vínculo". En este modelo, el aprendizaje ocurre en la intersección de diferentes formas de procesar y habitar el mundo, donde la alteridad es valorada como un activo del aprendizaje y no como un obstáculo para el cumplimiento del programa institucional.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se cimenta en el paradigma interpretativo, el cual busca comprender la realidad desde los significados de sus actores. Se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico-hermenéutico basado en Max van Manen (2003). Este método no busca leyes generales, sino la esencia de la "experiencia vivida" por el docente al interactuar con la subjetividad del estudiante con TEA. El escenario de estudio comprendió tres instituciones de educación básica del sector público, seleccionadas por su alta demanda de matrícula. Fundamentación Ontológica y Epistemológica

La presente investigación se cimenta en el paradigma interpretativo, el cual permite abordar la realidad no como un hecho dado, sino como una construcción intersubjetiva. Bajo esta premisa, se adoptó un enfoque cualitativo, orientado a descifrar los significados que los docentes otorgan a su praxis cotidiana.

El diseño es fenomenológico-hermenéutico, fundamentado en la propuesta de Max van Manen (2003). Esta elección metodológica es idónea para este estudio, ya que no pretende establecer leyes generales ni verdades estadísticas, sino capturar la "esencia" de la experiencia vivida. Se busca comprender el fenómeno de la interacción docente frente a la subjetividad del estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA), transformando la experiencia vivida en una expresión textual de sus significados esenciales.

Contexto y Sujetos de Estudio

El escenario de investigación se situó en tres instituciones de educación básica del sector público, seleccionadas mediante un criterio de relevancia institucional, dada su alta tasa de matriculación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Para la selección de los informantes clave, se utilizó un muestreo intencional o por juicio, conformado por cinco (5) docentes de aula regular. Los criterios de idoneidad que garantizaron la riqueza de los datos fueron:

Formación académica: Poseer título de licenciatura o posgrado en áreas afines a la educación.

Trayectoria profesional: Experiencia mínima de cinco años en el servicio docente.

Experiencia específica: Haber desempeñado el rol de tutor de al menos un estudiante con diagnóstico clínico de TEA durante un ciclo escolar completo, asegurando así una vivencia prolongada y significativa del fenómeno.

Técnicas e Instrumentos de Recolección

La recolección de la información se estructuró a través de la entrevista en profundidad, utilizando un guion semiestructurado como instrumento guía. Este abordaje permitió una conversación fluida donde se exploraron tres dimensiones fundamentales:

Dimensión Emocional: Sentimientos, temores y expectativas del docente.

Práctica Pedagógica: Estrategias, adaptaciones curriculares y desafíos didácticos.

SopORTE Institucional: Percepción del acompañamiento técnico y recursos disponibles.

Para robustecer la recolección, se empleó la observación no participante y el registro en diarios de campo, herramientas que permitieron contrastar el discurso verbal con las dinámicas naturales dentro del aula de clase.

Procedimiento de Análisis y Rigor Científico

El tratamiento de la información se realizó mediante el análisis de contenido cualitativo. El proceso siguió una ruta sistemática:

Codificación Abierta y Axial: Se fragmentaron los relatos para identificar unidades de significado, que posteriormente se agruparon en categorías emergentes mediante la codificación axial, estableciendo vínculos entre subcategorías y categorías centrales.

Triangulación: Se aplicó una triangulación de fuentes y métodos (entrevistas, observaciones y diarios de campo), lo que permitió verificar la consistencia de los hallazgos.

Criterios de Rigor: La validez y fiabilidad se sustentaron en los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad, asegurando que los resultados sean un reflejo fiel de las voces de los actores sociales involucrados.

Los informantes clave fueron cinco (5) docentes de aula regular, seleccionados mediante un muestreo intencional bajo criterios de idoneidad: poseer título de licenciatura o postgrado, tener más de cinco años de servicio y haber tutorado al menos a un estudiante con diagnóstico de TEA durante un ciclo escolar completo.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El proceso de categorización y contrastación teórica permitió develar que el significado de la integración educativa para el docente de aula regular no es un concepto unívoco, sino que está configurado por una "encrucijada de sentidos" donde convergen la vocación, la carencia técnica y la presión institucional.

Categoría I: Incertidumbre Ontológica y Desestabilización de la Identidad Profesional

Los hallazgos demuestran que la presencia de un estudiante con TEA actúa como un detonante que desestabiliza la identidad profesional del docente. Los informantes relatan una sensación de "vacío pedagógico", expresada en testimonios como: *"Es como si tus herramientas de pronto no sirvieran para nada"*. Esta percepción revela que la formación docente tradicional, anclada en la homogeneidad, resulta insuficiente ante la alteridad del autismo.

Este fenómeno coincide con lo expuesto por Pérez-Gómez (2012) sobre la crisis de la cultura escolar frente a la diversidad. El docente, al sentirse desprovisto de un saber técnico-específico, experimenta un significado inicial de angustia y resistencia. No obstante, la discusión sugiere que esta incertidumbre no es solo falta de información, sino una ruptura ontológica: el maestro debe dejar de ser el "transmisor de contenidos" para convertirse en un "aprendiz de la diferencia", una transición que la estructura escolar actual no siempre acompaña ni valida.

Categoría II: Tensión entre la Ética del Cuidado y la Eficacia Curricular

Emerge una contradicción estructural entre lo que el docente denomina "compromiso moral" y las exigencias de "eficacia administrativa". Los resultados evidencian una colisión de temporalidades: el "tiempo circular" que requiere el estudiante con TEA —caracterizado por

procesos de habituación, repeticiones y ritmos sensoriales específicos— frente al "tiempo lineal" y teleológico del currículo oficial.

Los informantes manifiestan que el sistema les exige el cumplimiento de metas programáticas, lo que genera un profundo sentimiento de culpa al priorizar la adaptación social o el bienestar emocional del estudiante. Esta situación deriva en lo que se ha categorizado como "soledad pedagógica", exacerbada por la fragilidad de las redes de apoyo institucional. Como consecuencia, la integración deja de ser un proyecto colectivo para transformarse en una "responsabilidad heroica individual", donde el éxito depende exclusivamente de la resiliencia y la ética personal del maestro, y no de una política de Estado efectiva.

Categoría III: Divergencia de Significados sobre el Éxito Educativo

Finalmente, la discusión resalta que el significado del "éxito" en la integración es un constructo subjetivo y frecuentemente contrapuesto. Para la lógica del sistema educativo (expresada en la normativa de promoción), el éxito se cuantifica en la aprobación de grados y el cumplimiento de competencias estandarizadas. Sin embargo, para el docente, el éxito se significa en hitos de vinculación intersubjetiva: un contacto visual sostenido, la participación en un juego grupal o la autorregulación en una crisis sensorial.

Esta divergencia revela la necesidad urgente de humanizar los indicadores de evaluación en

contextos de diversidad. Siguiendo la línea de la neurodiversidad, el análisis sugiere que los criterios de calidad educativa deben desplazarse desde el rendimiento académico hacia la calidad del vínculo pedagógico. El éxito, en estos escenarios, debe entenderse como la capacidad de la escuela para ofrecer un espacio donde el estudiante con TEA pueda "ser y estar" con otros, sin que su condición sea un estigma que lo excluya de la experiencia de aprender.

CONCLUSIONES

1. La Dialéctica entre el Apoyo Sistémico y la Subjetividad Docente

La investigación revela que los significados contruidos por los docentes sobre la integración educativa no son estáticos, sino que emergen de una tensión dialéctica entre el mandato institucional y la realidad operativa. Se concluye que la actitud docente no es una resistencia intrínseca a la alteridad, sino una respuesta defensiva ante la indefensión técnica y el desamparo emocional. El sistema, al omitir los apoyos necesarios, traslada la responsabilidad política de la inclusión a la psique individual del maestro, transformando un derecho social en una carga personal abrumadora.

2. De la Integración Administrativa a la Inclusión Neurodiversa

Se ha evidenciado una brecha crítica entre la presencia física y la pertenencia pedagógica. Mientras que la integración actual se agota en el cumplimiento de protocolos administrativos y la

ocupación de un espacio en el aula, se carece de una dimensión subjetiva que reconozca y valide las particularidades del neurodesarrollo autista.

Para que la inclusión sea real, debe trascender el "estar" para alcanzar el "ser", lo que implica que el sistema educativo debe decodificar el lenguaje del TEA no como una desviación de la norma, sino como una variante legítima de la experiencia humana.

3. Hacia un Cambio de Paradigma: Del Síntoma a la Relación

El estudio concluye que el modelo de formación docente actual ha cumplido su ciclo al agotarse en una visión clínica centrada en el déficit. Es imperativo transitar hacia una pedagogía ética y relacional, donde el foco no sea el "síntoma" a corregir, sino el vínculo a construir. En este sentido, la escuela debe renunciar a su herencia industrial de uniformidad para configurarse como un ecosistema de aprendizaje. En este nuevo escenario, la diferencia se posiciona como el motor de la innovación y no como un obstáculo para la estandarización.

4. La Superación de la Soledad Pedagógica

Finalmente, se establece que la transformación educativa es inviable sin el cuidado de quienes educan. Resulta fundamental institucionalizar espacios de "catarsis profesional" y acompañamiento reflexivo. Estos espacios permiten transmutar el temor en estrategia y la soledad en colaboración. Al reducir la soledad

pedagógica, el TEA deja de ser percibido como una "carga" administrativa para ser resignificado como una invitación a la creatividad docente, permitiendo que la práctica educativa se humanice en el reconocimiento mutuo de las vulnerabilidades y potencias de todos los actores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5). Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Nueva York: ONU.
- Pérez-Gómez, A. (2012). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Skliar, C. (2017). Pedagogías de la fragilidad: Educar y cuidar. Buenos Aires: Noveduc.
- Van Manen, M. (2003). Investigación de la experiencia vivida. Barcelona: Idea Books.