



**UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE
DE GUAYAQUIL**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOPEDAGOGIA**

TRABAJO DE TITULACIÓN

**PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION-
MENCION PSICOPEDAGOGIA**

TEMA

**DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y
LA INTERVENCION PSICOEDUCATIVA EN NIÑOS CON
AUTISMO NO VERBAL EN NIVEL ESCOLAR**

TUTORA

MsC. MÓNICA FABIOLA VILLAO REYES

AUTORES

CAMPOVERDE CASTILLO KELLY MISHHELL

CANTO SANCHEZ GILDA PRISCILA

GUAYAQUIL

2024

REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

FICHA DE REGISTRO DE TESIS

TÍTULO Y SUBTÍTULO:

Desarrollo de habilidad socioemocionales y la intervención Psicoeducativas en niños con autismo no verbal en edad escolar.

AUTOR/ES:

Campoverde Castillo Kelly
Mishel-Canto Sánchez Gilda
Priscila

TUTOR:

Villao Reyes Mónica Fabiola

INSTITUCIÓN:

Universidad Laica Vicente
Rocafuerte de Guayaquil

Grado obtenido:

Licenciada en Psicopedagogía

FACULTAD:

EDUCACIÓN

CARRERA:

PSICOPEDAGOGIA

FECHA DE PUBLICACIÓN:

2024

N. DE PÁGS:

117

ÁREAS TEMÁTICAS: Formación de Personal Docente y Ciencias de la Educación.

PALABRAS CLAVE: Comportamiento social, Evaluación, Educación inclusiva, Educación de la primera infancia

RESUMEN:

La presente investigación aborda la falta de habilidades socioemocionales en niños con autismo no verbal y su impacto en la interacción social, adaptación escolar y calidad de vida. Se identifican barreras significativas en el entorno escolar, como la escasez de programas de intervención psicoeducativa y recursos limitados, que restringen el desarrollo integral de estos niños. A través de un enfoque cualitativo, se analizan entrevistas con docentes y observaciones directas para entender mejor las conductas, respuestas sensoriales y habilidades cognitivas y sociales de los estudiantes. Los resultados muestran que los estudiantes con autismo no verbal requieren un enfoque educativo altamente personalizado, con adaptaciones sensoriales y metodológicas para minimizar el estrés y las crisis emocionales. La dependencia de los estudiantes en la maestra sombra y las adaptaciones sensoriales son cruciales para evitar crisis y promover un ambiente de aprendizaje controlado y seguro. Además, se destaca la importancia de la colaboración entre docentes y profesionales de apoyo para crear un entorno inclusivo. Se concluye que las metodologías innovadoras, como

ABA, TEACCH y AMMT, pueden ser efectivas en el desarrollo de habilidades socioemocionales y funcionales. Estas intervenciones no solo mejoran la comprensión y comunicación de los estudiantes, sino que también abordan la regulación emocional y el manejo de crisis. Este proyecto contribuye a la comunidad científica proporcionando datos relevantes y una propuesta de gran importancia que, al ser implementada, promoverá la inclusión escolar y mejorará la calidad de vida de los estudiantes con autismo no verbal.

N. DE REGISTRO (en base de datos):	N. DE CLASIFICACIÓN:	
DIRECCIÓN URL (Web):		
ADJUNTO PDF:	SI <input checked="checked" type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
CONTACTO CON AUTOR/ES: Campoverde Castillo Kelly Mishel Canto Sánchez Gilda Priscila	Teléfono: 0993416965 0968628343	E-mail: kcampoverdeca@ulvr.edu.ec gcantos@ulvr.edu.ec
CONTACTO EN LA INSTITUCIÓN:	Mgtr. Luis Alberto Manzano Díaz Teléfono: (04) 259 6500 Ext. 217 E-mail: lmanzanod@ulvr.edu.ec Mgtr. Norma Alexandra Hinojosa Garcés Teléfono: (04)2596500 Ext. 219 E-mail: nhinojosag@ulvr.edu.ec	

CERTIFICADO DE SIMILITUD

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

INFORME DE ORIGINALIDAD

3%	3%	1%	3%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil Trabajo del estudiante	1%
2	vbook.pub Fuente de Internet	1%
3	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	1%

Excluir citas Activo

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía Activo



Firmado electrónicamente por:
MONICA FABIOLA
VILLAO REYES

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS PATRIMONIALES

Las estudiantes egresadas **KELLY MISHEL CAMPOVERDE CASTILLO** y **CANTO SÁNCHEZ GILDA PRISCILA**, declaramos bajo juramento, que la autoría del presente Trabajo de Titulación, **Desarrollo de habilidades socioemocionales y la Intervención Psicoeducativa en niños con autismo no verbal**, corresponde totalmente a los suscritos y me nos responsabilizamos con los criterios y opiniones científicas que en el mismo se declaran, como producto de la investigación realizada.

De la misma forma, cedemos los derechos patrimoniales y de titularidad a la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil, según lo establece la normativa vigente.

Autores



Firma:

Kelly Mishel Campoverde Castillo

C.I. 0923504211



Firma:

Gilda Priscila Canto Sánchez

C.I.0940416480

CERTIFICACIÓN DE ACEPTACIÓN DEL DOCENTE TUTOR

En mi calidad de docente Tutor del Trabajo de Titulación “**Desarrollo de Habilidades socioemocionales y la Intervención Psicoeducativa en niños con autismo no verbal en nivel escolar**” designado por el Consejo Directivo de la Facultad de Educación de la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil.

CERTIFICO:

Haber dirigido, revisado y aprobado en todas sus partes el Trabajo de Titulación, titulado: “**Desarrollo de Habilidades socioemocionales y la Intervención Psicoeducativa en niños con autismo no verbal en nivel escolar**”, presentado por los estudiantes **Kelly Mishel Campoverde Castillo y Gilda Priscilla Canto Sánchez** como requisito previo, para optar al Título de **Licenciatura en Ciencias de la Educación** mención **Psicopedagogía**, encontrándose apto para su sustentación.



Firmado electrónicamente por:
**MONICA FABIOLA
VILLAO REYES**

Firma:

Mónica Fabiola Villao Reyes

C.C. 0907734719

AGRADECIMIENTO

Hace algunos años una madre joven empezó a estudiar una carrera que sería el inicio de un camino de inclusión para su niño recién diagnosticado, algo prometedor, pero no sabía cómo lo lograría; por ello quiero agradecer a Dios que es el autor de mi vida. A mi madre que ha sido y será mi ejemplo de mujer valiente, guerrera y sabia. Ella es mi incondicional, gracias por todo el amor y apoyo que siempre me das.

A mis docentes que han formado parte de este maravilloso recorrer universitario, en especial Msc. Manzano, Msc Natalia Manjarres y Msc. Daimy Monier; por su compromiso y sus consejos de vida, los llevo en mi corazón. Y finalmente a mi compañera de tesis Gilda Canto, por su sabiduría plasmada en cada idea, predisposición y responsabilidad desde el día uno.

DEDICATORIA

El presente trabajo de titulación va dedicado a quién ha sido motivo de mi estudio e investigación permanente, Jaden, mi niño azul, gracias por ser mi luz, tu diagnóstico me abrió puertas y me mostró que el amor no necesita palabras; me diste vida y por ti soy la profesional y mamá que ahora soy. A mis hijos Adri y Vicky quiénes son mi soporte, mi motor, mi fuente de energía y superación, a quién dedico mi carrera y todos mis logros; por su comprensión, amor y empatía.

A mi madre bella, la más buena y la que siempre ha estado para mí; este logro es más suyo que mío. Así como a mi padre el más sabio en sus consejos, dedicado para el hombre que siempre creyó y ha estado orgulloso de mí. Con su sabiduría y ejemplo del amor hacía Dios reflejado en sus vidas han sido el soporte que necesitaba en lo largo de este estrecho, pero maravilloso trayecto.

Kelly Mishel Campoverde Castillo

AGRADECIMIENTO

Estoy muy agradecida con Dios; mi salvador, por haberme permitido tomar decisiones sabias y por darme salud, sabiduría, esfuerzo, coraje, persistencia, humildad para alcanzar esta meta.

Doy gracias a la Universidad Laica "Vicente Rocafuerte" de Guayaquil por esa alta calidad académica que aportaron a mi perfil profesional, me siento muy privilegiada de haber aprovechado cada enseñanza brindada en las que una vez fueron mis aulas de estudio, a mis docentes quienes admiro con amor infinito, y agradezco por la paciencia, entrega y predisposición a la hora de nutrir mis conocimientos, a mi compañera de tesis Kelly Campoverde quien se convirtió en uno de mis mayores ejemplos desde el día 1 que comenzó, el primer semestre, pues siendo mamá siempre pudo con todo y sé que podrá conquistar todo lo que se proponga.

DEDICATORIA

Dedicó este trabajo a Dios, por haberme diseñado con el propósito de bendecir a otros por medio de esta noble profesión, por darme la fuerza para alcanzar esta meta, por fortalecer mi carácter en el camino profesional.

Dedico este triunfo a mi familia, que siempre me enseñaron a creer en mis capacidades, pues sin su apoyo nada de esto sería posible, ellos son el principal motor para seguir construyendo mi vida profesional.

Gilda Priscilla Canto Sánchez

RESUMEN

La presente investigación aborda la falta de habilidades socioemocionales en niños con autismo no verbal y su impacto en la interacción social, adaptación escolar y calidad de vida. Se identifican barreras significativas en el entorno escolar, como la escasez de programas de intervención psicoeducativa y recursos limitados, que restringen el desarrollo integral de estos niños. A través de un enfoque cualitativo, se analizan entrevistas con docentes y observaciones directas para entender mejor las conductas, respuestas sensoriales y habilidades cognitivas y sociales de los estudiantes. Los resultados muestran que los estudiantes con autismo no verbal requieren un enfoque educativo altamente personalizado, con adaptaciones sensoriales y metodológicas para minimizar el estrés y las crisis emocionales. La dependencia de los estudiantes en la maestra sombra y las adaptaciones sensoriales son cruciales para evitar crisis y promover un ambiente de aprendizaje controlado y seguro. Además, se destaca la importancia de la colaboración entre docentes y profesionales de apoyo para crear un entorno inclusivo. Se concluye que las metodologías innovadoras, como ABA, TEACCH y AMMT, pueden ser efectivas en el desarrollo de habilidades socioemocionales y funcionales. Estas intervenciones no solo mejoran la comprensión y comunicación de los estudiantes, sino que también abordan la regulación emocional y el manejo de crisis. Este proyecto contribuye a la comunidad científica proporcionando datos relevantes y una propuesta de gran importancia que, al ser implementada, promoverá la inclusión escolar y mejorará la calidad de vida de los estudiantes con autismo no verbal.

Palabras Claves:

Comportamiento social, Evaluación, Educación inclusiva, Educación de la primera infancia

ABSTRACT

The present research addresses the lack of socioemotional skills in children with non-verbal autism and its impact on social interaction, school adaptation and quality of life. Significant barriers are identified in the school environment, such as the scarcity of psychoeducational intervention programs and limited resources, which restrict the comprehensive development of these children. Through a qualitative approach, interviews with teachers and direct observations are analyzed to better understand students' behaviors, sensory responses, and cognitive and social skills. The results show that students with non-verbal autism require a highly personalized educational approach, with sensory and methodological adaptations to minimize stress and emotional crises. Students' reliance on the shadow teacher and sensory adaptations are crucial to avoiding meltdowns and promoting a controlled and safe learning environment. Additionally, the importance of collaboration between teachers and support professionals to create an inclusive environment is highlighted. It is concluded that innovative methodologies, such as ABA, TEACCH and AMMT, can be effective in the development of socio-emotional and functional skills. These interventions not only improve students' understanding and communication, but also address emotional regulation and crisis management. This project contributes to the scientific community by providing relevant data and a proposal of great importance that, when implemented, will promote school inclusion and improve the quality of life of students with non-verbal autism.

Keywords: Inclusive education, Inclusive education, Early childhood education, Social behavior, Assessment, Social behavior

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
ENFOQUE DE LA PROPUESTA	3
1.2 Planteamiento del Problema:	3
1.3 Formulación del Problema:	4
1.4 Objetivo General	4
1.5 Objetivos Específicos	5
1.6 Idea a Defender	5
1.7 Línea de Investigación Institucional	5
CAPÍTULO II	6
MARCO REFERENCIAL	6
2.1 Marco Teórico	6
2.1.1 Trastorno del Espectro Autista	8
2.1.2 Caracterización del autismo	8
2.1.3 Etiología del Autismo	12
2.1.4 Trastorno del Espectro Autista No verbal	14
2.1.5 Criterios Diagnóstico de acuerdo al DSM 5	15
2.1.6 Etapas de la comunicación y lenguaje en niños con TEA	17
2.1.7 Niveles del TEA	22
2.1.8 Posibles Causas del TEA	23
2.1.9 Autismo no verbal y sus dificultades en el aprendizaje	24
2.1.10 Barreras Sociales y Escolares en niños con TEA	25
2.1.11 Teorías del desarrollo socio emocional	27

2.1.12 Habilidades Socioemocionales en el Contexto Familiar ..	35
2.1.13 Habilidades Socioemocionales en el contexto escolar	36
2.1.14 Manejo y regulación requeridos en el aula	38
2.1.15 Intervenciones Desde La Teoría	39
2.1.16 Intervención Psicoeducativa de niños con TEA no verbal escolarizados.....	41
2.1.17 Método ABA	42
2.1.18 Método TEACCH.....	43
2.1.19 Método AMMT.....	45
2.1.20 Actividades para el desarrollo de la autonomía	46
2.2 Marco legal	51
CAPÍTULO III	54
MARCO METODOLÓGICO	54
3.1 Enfoque de la investigación:.....	54
3.2 Alcance de la investigación:	54
3.3 Técnica e instrumentos para obtener los datos	54
3.4 Población y muestra	55
CAPÍTULO IV.....	57
INFORME DE RESULTADOS.....	57
4.1 Presentación y análisis de resultados	57
4.1.1 Ficha de observación.....	57
4.1.2 Entrevista a las docentes	60
4.1.3 Entrevista a profesional en Psicopedagogía	64
Tabla 6. Entrevista realizada a docentes	64
4.1.4 Triangulación de resultados.....	66
4.2 Propuesta.....	66
4.2.1 Tema.....	66

4.2.2 Objetivos	66
4.2.3 Justificación	67
4.2.4 Desarrollo de la propuesta	68
4.2.5 Técnicas.....	68
4.2.6 Descripción de actividades.....	70
4.2.7 Factibilidad de la propuesta	76
4.2.8 Beneficiarios directos e indirectos	76
4.2.9 Evaluación de la propuesta.....	77
CONCLUSIONES.....	79
RECOMENDACIONES	80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
ANEXOS	95

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Etapas del Lenguaje en un niño normal y un niño con TEA	21
Tabla 2. Niveles de Apoyo	22
Tabla 3. Etapas del desarrollo socio-afectivo según Piaget.....	28
Tabla 4. Población y Muestra.....	56
Tabla 5. Ficha de Observación	58
Tabla 6. Entrevista realizada a docentes	60
Tabla 7. Entrevista realizada a docentes	64
Tabla 8. Triangulación de datos	66
Tabla 9. Actividades a desarrollar	70

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	95
Anexo 2	75
Anexo 3	76
Anexo 4	78

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de titulación aborda la problemática del desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con autismo no verbal en nivel escolar y su intervención psicoeducativa. La investigación se ha llevado a cabo en un contexto educativo específico, donde se ha observado una carencia significativa en estrategias efectivas para el desarrollar habilidades en los niños autistas no verbales.

La problemática de mayor importancia es la falta de habilidades socioemocionales en niños con autismo no verbales, lo cual afecta su interacción social, adaptación escolar y calidad de vida. Esta carencia se manifiesta en dificultades para expresar emociones, establecer relaciones sociales y participar en actividades escolares de manera efectiva.

En el lugar de investigación, se ha identificado que los niños con autismo no verbales enfrentan barreras significativas debido a la falta de programas de intervención psicoeducativa adecuados. Además, los recursos y el personal capacitado para manejar estas situaciones son limitados, lo que agrava la situación y restringe el desarrollo integral de estos niños.

El presente estudio es de relevancia, porque busca proporcionar una intervención psicoeducativa estructurada para ser implementada en el entorno escolar para mejorar las habilidades socioemocionales de los niños con autismo no verbales. Al abordar este problema, se espera mejorar la interacción social y la integración escolar de estos niños, facilitando su desarrollo personal y académico.

El contenido del trabajo se presenta en capítulos organizadamente estructurados:

El capítulo uno, especifica el tema, justifica el estudio, define el problema y los objetivos de la investigación, y describe el contexto y la relevancia del estudio.

El capítulo dos, revisa la literatura sobre el autismo no verbal y las habilidades socioemocionales, presentando teorías y modelos relevantes para la intervención psicoeducativa y estudios previos.

El capítulo tres, describe el tipo utilizado en la investigación y el enfoque metodológico, describiendo la población y definiendo la muestra, así como los instrumentos y los métodos llevados a cabo para recolectar los datos.

En el capítulo cuatro, se presentan los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados y la propuesta, las conclusiones principales, además se ofrece recomendaciones para la implementación de intervenciones psicoeducativas.

CAPÍTULO I

ENFOQUE DE LA PROPUESTA

1.1 Tema:

Desarrollo de Habilidades socio emocionales y la Intervención Psicoeducativa en niños con autismo no verbales en nivel escolar.

1.2 Planteamiento del Problema:

El desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con autismo no verbal plantea un desafío dentro del contexto de la inclusión educativa a nivel mundial, los niños con TEA presentan condiciones notorias que alteran su desarrollo socio emocional y comunicativo especialmente lo que dificulta establecer relaciones interpersonales, habilidades sociales y regular sus emociones.

La investigación se llevará a cabo en una institución educativa del sector norte de Guayaquil, en esta institución se encuentran matriculados en el nivel escolar cuatro niños con diagnóstico de Autismo No Verbal, se pudo evidenciar que dichos estudiantes presentan pocas o ninguna habilidad socio emocionales, escaso interés en relaciones interpersonales y dificultades en su entorno con el procesamiento sensorial alterado. Al no manejar el lenguaje sus compañeros del aula se alejan de ellos, además la maestra en ocasiones no ha podido controlar las crisis de los niños.

Los cuales son problemas de intolerancia a la frustración, seguimiento de instrucciones y carencia de habilidades necesarias para la convivencia entre sus pares. También se ha observado que las metodologías y estrategias usadas en una clase regular no responden a las necesidades de los estudiantes con autismo no verbal. Un entorno educativo no estructurado que brinde respuesta a la atención psicoeducativa de niños con autismo no verbal no podrá cumplir con el mejoramiento de su desarrollo socioemocional en diferentes contextos, además de disminución en su motivación para aprender. La comunidad

educativa debe promover la participación en la adaptación ambiental y del currículo para el “desarrollo de habilidades sociales” y aptitudes que le favorezcan una mejoría en su calidad de vida.

Huacón & Lombeida (2021), en su tesis de investigación sobre el “Desarrollo de las habilidades de socialización en menores de tres a cuatro años, con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista”, para la Universidad de Guayaquil, señalaron acerca del incremento habilidades sociales en niños autistas, se desarrollan en su contexto, gracias al análisis por medio de la observación, recalcando que tienen una memoria fotográfica e imitación lo que les permitió a los investigadores crear estrategias didácticas, mediante la elaboración de herramientas para la dotación de las habilidades necesarias, se tomó en cuenta el juego de roles basado en recibir instrucciones y el rol del otro es de ejecutarlas, entender su entorno e interactuar con los individuos del mismo.

Los niños dentro del espectro, no verbales, suelen ser visuales y en la mayoría de los casos tienen memoria fotográfica, es decir, recuerdan detalles puntuales de las cosas, lugares o actividades, además de material audiovisual interactivo, videos, entre otros. Es por esto que los tutores o docentes deben trabajar con métodos que respondan al estilo de aprendizaje de ellos, se debe adecuar una metodología donde se incluyan estrategias de acuerdo al estilo de aprendizaje mencionado y los conocimientos se interioricen hasta que se logre el dominio de las habilidades y el cumplimiento de los objetivos.

1.3 Formulación del Problema:

¿Cómo influye la Intervención Psicoeducativa en el desarrollo de habilidades socioemocionales de niños con autismo no verbal en la Unidad Educativa ubicada en el norte de Guayaquil en nivel escolar?

1.4 Objetivo General

Analizar la influencia de la Intervención Psicoeducativa en el desarrollo de habilidades socioemocionales de niños con autismo no verbal en nivel escolar.

1.5 Objetivos Específicos

- Identificar los fundamentos teóricos que sustentan la influencia de la intervención psicoeducativa en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de niños con autismo no verbal.
 - Caracterizar el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con autismo no verbal y su intervención psicoeducativa en el nivel escolar.
 - Diseñar una Guía didáctica dirigida a los docentes para el manejo de habilidades socioemocionales desde la intervención psicoeducativa en niños con autismo no verbal.

1.6 Idea a Defender

La intervención Psicoeducativa potencia el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con autismo no verbal en nivel escolar.

1.7 Línea de Investigación Institucional

El presente trabajo de investigación se encuentra enmarcado en la línea de investigación de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte: Formación integral, atención a la diversidad y educación inclusiva, puesto que la investigación busca promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en una población de estudiantes con autismo no verbal, lo que es crucial para su formación integral.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1 Marco Teórico

Para entender el desarrollo de los antecedentes que explican las habilidades socioemocionales de los niños con autismo no verbales dentro del ámbito escolar se ha llevado a cabo una búsqueda previa de varios autores que resultan una fuente de ayuda a la realización de esta investigación y cómo influye en la intervención psicoeducativa, para ello se incluyen las siguientes investigaciones relacionadas con el objeto de estudio.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS 2024), los trastornos del espectro autista (TEA) comprenden un amplio conjunto de condiciones diversas. Estas se caracterizan por diferentes niveles de dificultad en la interacción social y la comunicación. Además, incluyen patrones inusuales de actividades y comportamientos, como una baja tolerancia a los cambios de actividad, una atención muy detallada y respuestas atípicas a las sensaciones.

Según Cárdenas et. al. (2024), de la Universidad Técnica de Machala en su trabajo de titulación “Habilidades sociales y funciones ejecutivas en un niño con TEA” menciona que en base a lo revisado se constató que un estudiante con autismo presenta dificultades significativas en el área social, lo cual ocasiona grandes complicaciones para interactuar naturalmente con los demás, por lo que afecta varios aspectos de su autoestima, por lo que se le complica empatizar con las personas, reconocer emociones tanto de otros como propias, todo esto le impide que este muestre interés en la creación de relaciones interpersonales o iniciar conversaciones. No obstante, muestra interés en entablar una conversación a gusto con personas de confianza y al hablar de temas que sean de su agrado.

En su postulado de posgrado, Escobar (2023), con la temática del desarrollo socio afectivo, elaborado en la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, hace énfasis sobre el desarrollo socio- emocional de los

estudiantes con el diagnóstico TEA, describe una gran variabilidad de características mediante las cuales se pueda acceder a entornos de socialización y comunicación en el contexto escolar y dónde se desarrollen los procesos de aprendizaje, gracias a los distintos tipos de guías para ellos, como es el caso de estrategias socio afectivas, de autocontrol y conductual, actividades lúdicas y que fomenten la participación dentro del núcleo familiar.

En su trabajo la autora destaca la importancia de brindar entornos de participación activa en trabajos de carácter colaborativo, donde los estudiantes con TEA logren desarrollar sus habilidades comunicativas pese a no poseer un lenguaje verbal, la capacidad de lograr metas en el aprendizaje parte desde la inclusión donde, el docente crea estrategias y recursos que permiten el desarrollo pleno en ámbitos escolares y sociales. Por otra parte, se destaca la adquisición de la autonomía como vía de mejora para la calidad de vida de los educandos.

Mientras tanto Jardí (2024), en su estudio realizado para el mejoramiento de habilidades sociales en personas con autismo, concluye que la teoría cognitiva y las neuronas espejo se vinculan con múltiples conexiones lo que provoca la imposibilidad para reconocer emociones interpersonales con falta de una concreta funcionalidad en el sistema nervioso central, lo que da como resultado la falta de una respuesta apropiada, llamada falta de empatía en los estudiantes con autismo.

Dicho funcionamiento distorsionado de la red de neuronas espejo impiden la percepción, elaboración e intención, lo que evidencia la ausencia de habilidades sociales como poca tolerancia o empatía, problema en el lenguaje o comunicación, escasa imitación; estas áreas funcionales son afectadas y pueden ser muy evidentes con un nivel de autismo grado 2 y 3 durante la primera infancia.

2.1.1 Trastorno del Espectro Autista

El Trastorno del Espectro Autista es una afectación neurológica desarrollada la cual afecta la forma cómo una persona percibe los estímulos externos o la interacción con el mundo. Es caracterizado por la afectación en varias áreas de la evolución del niño como la comunicación y socialización por ende también manifiestan conductas o comportamientos repetidos (Alcalá & Ochoa Madrigal, 2022).

En el apartado del National Institute of Mental Health (2022), conceptualiza al Trastorno del espectro autista como un grupo amplio de trastornos neurológicos que se manifiestan durante el desarrollo en la primera infancia y afecta la manera en cómo se relacionan con las personas, la interacción (habilidades sociales y emocionales), comunicación (lenguaje o habla), su aprendizaje y comportamiento (conducta e intereses restringidos). A pesar de que se puede diagnosticar esta condición en cualquier momento, se lo conoce como un trastorno del desarrollo, manifestado usualmente en los primeros años de vida, evidenciado por sus síntomas.

Se menciona el término espectro porque dentro del mismo trastorno existe una amplia condición en variaciones de acuerdo al nivel que requieren ayuda y la gravedad de los síntomas y el funcionamiento de cada uno. Es decir, depende de cuán funcionales sean en actividades cotidianas en los entornos que se desarrollan las personas con autismo. El nivel de gravedad y la necesidad de ayuda puede cambiar en el tiempo gracias a la intervención y resultados de cada paciente.

2.1.2 Caracterización del autismo

El autismo ha sido mayormente clasificado por los especialistas como un síndrome, entendiendo este término como un conjunto de síntomas que caracterizan una condición. Sin embargo, el autismo no se define estrictamente como una enfermedad, sino más bien como un grupo de síntomas que varían entre los individuos. Esta variabilidad hace que sea complicado establecer una

definición única. En las corrientes médicas, también se ha vinculado el autismo con un trastorno, resaltando los cambios conductuales que afectan a quienes lo padecen (Giroto Agostini, 2023).

Chávez Alvarado, psicóloga clínica de Costa Rica, explica que el autismo infantil es mucho más complejo que una simple agrupación de síntomas. De hecho, se considera una de las dificultades más intrincadas en la niñez. Tanto para los maestros como para los padres, es un desafío identificar si un niño tiene autismo, ya que estos niños pueden presentar problemas para realizar tareas cotidianas y sencillas, como abrocharse una camisa, pero al mismo tiempo, pueden tener una capacidad sorprendente para resolver problemas matemáticos de alta complejidad, algo que resultaría difícil incluso para expertos en la materia (Giovanetti, 2021).

Aunque los trastornos del espectro autista son cada vez más conocidos, el diagnóstico sigue siendo un desafío. Aún no existen pruebas específicas que permitan diagnosticar el autismo de manera anticipada, ni es posible distinguir claramente entre los diferentes subgrupos de trastornos autistas. Métodos como análisis de sangre, radiografías, estudios detallados del cerebro, electroencefalogramas o exámenes físicos no pueden ofrecer una respuesta definitiva a la pregunta de si un niño presenta un trastorno del espectro autista. Aunque las pruebas psicológicas pueden ser útiles en ciertos aspectos, no son capaces de confirmar o descartar la presencia de autismo de manera concluyente.

Se considera que una persona tiene autismo si, en algún momento de su vida, ha presentado al menos siete de las siguientes características (Vielma, 2021):

- Lenguaje limitado o inexistente: El niño pudo haber dejado de hablar, nunca desarrolló el lenguaje, comenzó a hablar tardíamente, o su comprensión del lenguaje pragmático es muy deficiente.

- Ecolalia: Responde repitiendo palabras o frases que escucha, a veces repitiendo la última palabra varias veces o recitando frases de la televisión o la radio.
- Aparente sordera: En las primeras etapas de su vida, puede parecer que no reacciona a los sonidos, aunque responda a estímulos específicos, como el sonido de un dulce favorito. Muchos padres llevan a sus hijos a pruebas de audición sin que se detecten anomalías.
- Fijación en objetos: El niño muestra una obsesión con ciertos objetos que lleva consigo sin un propósito claro, como lápices o cepillos de dientes, o solo juega con el envoltorio de un regalo en lugar del regalo en sí.
- Desinterés por los juguetes o mal uso de ellos: En lugar de jugar adecuadamente con un juguete, puede dedicarse a voltear un cochecito y girar sus ruedas o simplemente arrojarlo.
- Alineación o apilamiento de objetos: Tiende a ordenar objetos en fila o apilarlos, como organizar coches de juguete sin jugar con ellos de manera convencional.
- Evita el contacto visual: El niño evita mirar a los ojos y, si se busca su mirada, la desvía rápidamente.
- Falta de interacción con otros niños: No participa en juegos o actividades con otros niños, incluso cuando se le invita, y a menudo se limita a correr alrededor de ellos.
- No responde a su nombre: A pesar de reconocer palabras como "dulce" o "chocolate", no responde cuando se le llama por su nombre, incluso después de varios intentos.
- Desinterés por su entorno: El niño puede ignorar eventos llamativos como un desfile o un avión que pasa cerca.

- Dificultad para seguir instrucciones: No sigue órdenes, incluso si ya ha aprendido la tarea, como apagar una luz.
- Usa la mano de otros para pedir cosas: En lugar de pedir algo por su nombre, toma la mano de una persona cercana y la dirige hacia lo que desea.
- Rechazo del contacto físico: Evita ser tocado, cargado o abrazado, prefiriendo estar solo.
- Movimientos repetitivos de las manos: Mueve las manos o brazos de manera rítmica, como si quisiera volar al correr.
- Giros o balanceo: Se balancea o gira sobre sí mismo, ya sea sentado, parado o en el suelo, a menudo por largos periodos.
- Mirada fija en el vacío: Puede quedarse mirando fijamente un punto en el espacio, dando la impresión de estar hipnotizado.
- Caminar de puntillas: Suele caminar levantando el talón como si estuviera haciendo ballet.
- Hipersensibilidad a ciertos sonidos o luces: Algunos sonidos o luces lo irritan, como el ruido de la licuadora o el microondas.
- Hiperactividad o pasividad extrema: El niño puede ser muy inquieto y moverse constantemente o, por el contrario, no mostrar interés en nada y permanecer inactivo todo el día.
- Conducta agresiva o autoagresiva: Puede ser violento con otros sin motivo o lastimarse a sí mismo golpeándose o mordiéndose.

- Obsesión con el orden y la rutina: Tiene una necesidad de mantener sus rutinas y espacios exactamente iguales, irritándose si algo cambia.
- Irritabilidad y rabietas: Lloro o se enoja sin una razón aparente, recurriendo a berrinches si no consigue lo que quiere.
- Risas sin motivo: Puede reírse sin razón aparente, fijando la vista en un punto como si viera algo invisible.
- Comportamientos repetitivos: Repite ciertas conductas de manera constante, como seguir siempre el mismo camino en bicicleta.

Esta lista es solo una referencia, ya que es necesario que un neurólogo y un psicólogo realicen evaluaciones exhaustivas para confirmar el diagnóstico de autismo, dado que muchas de estas conductas pueden confundirse con otras condiciones.

2.1.3 Etiología del Autismo

La etiología del autismo sigue siendo en gran medida desconocida, aunque en muchos casos se sospecha que está relacionada con mutaciones o cambios en los genes. Sin embargo, aún no se han identificado todos los genes implicados en el desarrollo de este trastorno. Las investigaciones han vinculado la aparición del autismo con varias posibles causas (Pedraza, 2023).

- Factores genéticos: Se ha demostrado que el autismo tiene una carga genética significativa. Los estudios realizados con mellizos han mostrado que, si uno de los hermanos es diagnosticado con autismo, existe una probabilidad cercana al 90% de que el otro también lo desarrolle. En el contexto familiar, si un niño tiene un hermano con autismo, las estadísticas indican un 5% de probabilidad de que el recién nacido también lo padezca, lo cual es mucho mayor que en familias sin antecedentes de este trastorno.

- Factores neurológicos: Se han detectado alteraciones neurológicas, especialmente en las áreas del cerebro relacionadas con el aprendizaje y la conducta, en personas con diagnóstico de trastornos del espectro autista.
- Factores infecciosos y ambientales: Algunas infecciones o la exposición a sustancias durante el embarazo pueden causar malformaciones y alteraciones en el desarrollo neuronal del feto, lo que podría manifestarse como autismo u otros trastornos en el momento del nacimiento.
- Factores ambientales: Existen indicios de que el entorno también podría influir en el desarrollo del autismo en algunos casos. Se ha propuesto que ciertas personas diagnosticadas con autismo podrían estar afectadas por condiciones desconocidas causadas por factores ambientales que presentan características similares al autismo. Aunque algunos científicos sugieren que no existe un único "autismo", sino varias condiciones con síntomas parecidos, se han propuesto varios factores ambientales como posibles influencias en personas genéticamente predispuestas al trastorno:
 - ✓ Intoxicación por metales pesados: Se ha señalado que la exposición a mercurio podría presentar síntomas parecidos a los del autismo. No obstante, la evidencia científica disponible sugiere que los síntomas son, en realidad, diferentes.
 - ✓ Complicaciones obstétricas: Varios estudios han encontrado una correlación entre complicaciones durante el parto y el desarrollo del autismo, aunque algunos investigadores creen que esto podría estar relacionado con una predisposición genética subyacente. Otra posibilidad es que dichas complicaciones exacerben los síntomas del autismo.
 - ✓ Estrés: Las personas con autismo pueden mostrar respuestas más intensas al estrés en ciertos casos, aunque desde los años 70 se ha

dejado de investigar los factores psicogénicos como una causa principal del autismo, debido al enfoque actual en las causas genéticas.

- ✓ **Ácido fólico:** El consumo de ácido fólico ha aumentado en las últimas décadas, especialmente entre mujeres embarazadas, y se ha propuesto que podría influir en el desarrollo del autismo, dado que afecta la producción de células, incluidas las neuronas. Sin embargo, la comunidad científica aún no ha profundizado en este tema.

2.1.4 Trastorno del Espectro Autista No verbal

Según Villarroel (2019), en su estudio titulado “TEA sin lenguaje verbal expresivo”. El autor sostiene que el autismo no verbal se refiere a personas dentro del espectro que no presentan habla, “no verbal” es un término incorporado en ausencia de otro que se usa hasta que científicamente se atribuya uno nuevo. No se trata de niños sin lenguaje sino de niños o individuos que no poseen habla y en algunos casos tienen también déficits cognitivos que los hace mayormente dependientes de su entorno o de sus cuidadores. (Villarroel Cordero, 2019)

A pesar de las prevalencias o diversidad que existe dentro del autismo, se mantiene al nivel “no verbal” como una forma estereotipada y sin diagnóstico, esto a causa de que existe un conocimiento aparentemente “claro” entre el niño autista que mantiene lenguaje y el que presenta ausencia total del habla. Sin embargo, los estudiantes no verbales desarrollan la capacidad de hacer uso de algunas palabras en muchos casos las más significativas dentro de su contexto familiar, escolar, social. Por ejemplo, pueden llegar a decir “auto” en sentido de manifestar que desean salir a dar una vuelta.

Para Talero et al. (2003, citado por Diaz Gil 2023), se puede relacionar como un déficit para decodificar un estímulo auditivo o acústico. Clínicamente lo menciona como agnosia verbal auditiva y sordera de palabras, atribuido a un desorden de lenguaje relacionado al TEA, es decir, ausencia en el diálogo y ausencia del habla, así como, las personas en esta condición permanecen no

verbales; aún se desconoce cifras de cuántos niños o adultos están dentro de este grupo, pero si menciona que es necesario abordar una atención multidisciplinaria donde se intervenga el aumento de habilidades de socialización y comunicación.

El autismo no verbal se debe a que el cerebro muestra resistencia ante los tratamientos terapéuticos y de estimulación del lenguaje, evidenciándose que la raíz de estas afectaciones es de origen neurológico. Sin embargo, este mecanismo de la ausencia del habla y la comunicación se acompañan de otras dificultades como la agnosia verbal que no es más que un trastorno cognitivo que conlleva a que la persona presente dificultades para entender el habla, esta patología permite que el sujeto escuche palabras, pero no entienda su significado.

2.1.5 Criterios Diagnóstico de acuerdo al DSM 5

Según la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), el TEA o Trastorno del espectro autista es codificado como F84 en el Manual de Diagnóstico y estadístico de trastornos mentales y menciona lo siguiente:

A. Faltas constantes en la comunicación y la sociabilización en diferentes entornos representado por las siguientes características:

1.- Insuficiencia en la reciprocidad socioemocional cambian, desde una aproximación de un entorno desconocido y fallo o frustración ante un diálogo normal en los dos sentidos, atravesando el bajo interés, emociones compartidas, hasta la falta de iniciativa por dar inicio o continuar interacciones sociales.

2.- Déficit de conductas de comunicación no verbales enfocados en el intercambio social cambian, siendo así, la comunicación verbal y no verbal poco relacionadas, atravesando dificultades en la fijación de la mirada y el lenguaje corporal, así como, problemas en el entendimiento y expresión gestual, llegando a

la ausencia de expresiones en su cara frente a emociones y de la no verbalidad en la comunicación.

3.- El desarrollo tiene un retroceso, como permanencia y entendimiento en las interacciones, por lo general cambian, por ejemplo, desde las problemáticas al regular el comportamiento en los distintos contextos a nivel social con dificultades en el juego, en los momentos de compartir actividades que involucran la imaginación, o crear vínculos de amistad hasta interés ausente hacia personas.

B. Comportamientos restringidos y estereotipados de conducta, gustos, o fijaciones hacía actividades.

1.- Estereotipias corporales, utilización anormal de objetos, habla estereotipada o repetitiva ejemplo: alinear objetos o juguetes, o cambio de sitio de las cosas, ecolalias y frases fuera de contexto.

2.-Permanencia en las rutinas, desmesurada intolerancia al cambio de hábitos o patrones protocolizados en el comportamiento verbal o no verbal como: desesperación por leves cambios, dificultades en las transiciones, patrones de rigidez en los pensamientos, saludos fijos, fijación por ir por los mismos lugares, o de elegir el mismo alimento regularmente.

3.- Gustos específicos y limitados no comunes por su grado de intensidad o foco de interés. Como fijación hacia cosas poco comunes, gustos excesivos, limitados o constantes.

4.-Hipersensibilidad o hiposensibilidad ante incentivos externos o situaciones, así como fijaciones habituales por aspectos del ambiente. Por ejemplo: no mostrar respuesta ante el dolor y/o temperatura, intolerancia ante sonidos puntuales o texturas específicas.

C. Los signos deben presentarse en la primera etapa en el desarrollo de vida (pueden no presentarse hasta que la interacción social supere las habilidades que puede desarrollar el sujeto o también se pueden aprender a lo largo del tiempo y se enmascaran las conductas con estrategias adquiridas)

D. La sintomatología ocasiona un desgaste a nivel clínico en lo social, profesional o de trabajo significativamente, entre otras áreas funcionales.

E. Estas modificaciones no se deben necesariamente al déficit de desarrollo intelectual o al retraso general del desarrollo. Es decir, esta discapacidad del intelecto con el autismo con recurrencia coincide: cuando se diagnostican casos con comorbilidades entre el espectro y la discapacidad intelectual, la comunicación normalmente está debajo de los hitos del desarrollo. (p.50)

Narváez & Lara (2021) mencionan que el autismo es uno de los trastornos más complejos, debido a que manifiesta características que afectan en el área social y del aprendizaje. Por esto es fundamental mencionar la relevancia del rol docente en el aprendizaje del estudiante con TEA, teniendo en cuenta que los profesores son quienes fomentan las competencias necesarias para responder a las exigencias educativas del estudiantado.

Según Hernández et al. (2021), el autismo es un trastorno del neurodesarrollo en donde el individuo involucra las habilidades cognitivas para generar aprendizaje escolar; es gracias al uso de estas habilidades que los estudiantes con TEA pueden aprender los diversos temas o contenidos propuestos en las aulas de clase.

2.1.6 Etapas de la comunicación y lenguaje en niños con TEA

En el complejo proceso de adquisición del lenguaje en los niños, existen varias etapas que presentan cambios significativos, tal como lo describe Conforme (2023):

Primera etapa de comunicación:

- Nivel prelingüístico: En los primeros momentos de vida, el llanto y la mirada del recién nacido son las primeras formas de comunicación. Es común que el bebé fije la mirada en el rostro de su madre durante la lactancia y más adelante comience a seguir con los ojos los objetos y movimientos. El llanto, con variaciones en entonación e intensidad, transmite mensajes que la madre suele interpretar. Además, la prosodia y los gestos juegan un rol crucial en el futuro desarrollo del lenguaje, especialmente en la decodificación semántica. La respuesta del bebé a los estímulos lingüísticos maternos, como calmarse al escucharla, refleja el correcto flujo de la información semántica.
- Juego vocal: A partir de los dos meses, los bebés comienzan a emitir sonidos repetidos de manera constante, especialmente cuando están tranquilos. Esta fase, común a todos los idiomas, es involuntaria y se denomina etapa propioceptiva. Posteriormente, el niño se escucha a sí mismo y empieza a generar nuevos sonidos, iniciando una retroalimentación auditiva.
- Transición al lenguaje: En este punto, el niño comienza a seleccionar sonidos que pertenecen a su lengua materna. Esto marca el inicio del proceso en el que los sonidos del juego vocal se convierten en fonemas, pasando de una función fisiológica a una lingüística. Los fonemas que produce son llamados estereotipos fonemáticos, que eventualmente se desarrollarán en aspectos semánticos y fonológicos.

Segunda etapa de comunicación:

- Primer nivel lingüístico: Entre el primer y el quinto año de vida, los estereotipos fonemáticos se consolidan, mientras que algunos sonidos del juego vocal son eliminados. Las combinaciones de estos estereotipos forman nuevas palabras, proceso que está determinado por factores fisiológicos. Al mismo tiempo, el niño comienza a asociar palabras con

significados, basándose en estímulos visuales, auditivos y gustativos que se sintetizan en señales verbales.

- **Monosílabo intencional:** Antes de cumplir el año, el niño empieza a utilizar sílabas, aunque no perfeccionadas, como medio para expresar deseos o necesidades, acompañándolas de gestos y entonaciones. Con el desarrollo de su motricidad y capacidad para desplazarse, el lenguaje también experimenta un avance significativo.
- **Etapa palabra-frase:** Desde el año hasta los dos años, el niño amplía sus recursos fonológicos. La palabra, dentro de un contexto, adquiere valor comunicativo gracias a la situación, la mímica y la entonación.
- **Palabras yuxtapuestas:** En esta fase, el niño combina dos palabras, que en un principio están fusionadas o coordinadas, pero que eventualmente se independizan. Este proceso también incluye el aumento del significado y la cantidad de palabras que pronuncia.
- **Frase simple:** Alrededor de los dos años, el niño comienza a articular frases con mayor complejidad. Las inflexiones de voz, el gesto y el contexto proporcionan un mensaje con alto valor comunicativo. Además, el monólogo infantil durante el juego es el primer paso hacia la interiorización del lenguaje.

Tercera etapa de comunicación:

- **Segundo nivel lingüístico:** Entre los cinco y doce años, el niño perfecciona su dominio fonológico y gramatical, alcanzando un nivel de lenguaje similar al de los adultos. A nivel morfosintáctico, el niño utiliza estructuras oracionales más complejas, con un uso adecuado de tiempos verbales, concordancia de género y número, y oraciones subordinadas. Este desarrollo lingüístico es clave para la adquisición de habilidades como la lectoescritura y otros aprendizajes pedagógicos.

- El proceso de adquisición del lenguaje, tal como sugiere Piaget, está ligado al desarrollo cognitivo, que pasa por varias etapas como el período sensorio-motor y las operaciones concretas. Vygotski (1934) destaca la importancia del entorno social en este proceso, donde las palabras inicialmente tienen un valor señalizador y luego evolucionan hasta adquirir múltiples significados.

Este proceso de internalización del lenguaje permite que el niño desarrolle su pensamiento y avance hacia un sistema de señales más abstracto y generalizado, donde se diferencian el sentido y el significado de las palabras. El sentido es la suma de procesos psicológicos que provoca una palabra en nuestra mente, siendo inestable y de naturaleza emocional. Por otro lado, el significado es más estable y preciso, de naturaleza cognitiva, y se mantiene constante a pesar de los cambios en el contexto (Muñoz, 2023).

El proceso de adquisición del lenguaje en niños con autismo, particularmente en aquellos con autismo no verbal, puede mostrar diferencias significativas en comparación con los patrones descritos por Azcoaga. Uno de los mayores desafíos en este contexto es la dificultad de interpretar los primeros signos de comunicación, como la mirada o el llanto, que son más limitados en los niños con autismo (Alcantara, 2022).

Los padres y profesionales deben estar atentos a estos signos y considerar la introducción temprana de sistemas de comunicación alternativa, como el uso de pictogramas o dispositivos tecnológicos que puedan apoyar la expresión de necesidades y deseos, compensando las limitaciones verbales y favoreciendo el desarrollo comunicativo desde las etapas más tempranas (Ruggieri, 2022).

Tabla 1. Etapas del Lenguaje en un niño normal y un niño con TEA

ETAPAS	NIÑO AUTISTA	NIÑO MORMAL
LENGUAJE		
✓ Jugar con sus manos y sus pies	3 (2-4)	3 (2-4)
✓ Mantener su cabeza derecha mientras permanece de pie		
✓ Intentar alcanzar un juguete o el borde de su cama	3 (2-5)	2 (2-5)
✓ Volverse sobre la espalda	4 (3-5)	3 (3-4)
✓ Volverse sobre su vientre	3 (2-5)	3 (3-4)
✓ Sentarse sin apoyo	4 (3-5)	4 (3-5)
✓ Desplazarse con sus manos y rodillas	7 (6-8)	6 (5-7)
✓ Ponerse en pie	9 (6-11)	7 (5-8)
✓ Andar solo	10 (8-14)	8 (7-9)
✓ Emitir gritos cortos o sonidos semejantes	15 (12-18)	11 (10-12)
✓ Utilizar sílabas como “da”, “ba” o “ka”	3 (2-6)	2 (2-3)
✓ Imitar sonidos emitidos por otras personas	11 (6-12)	7 (5-9)
✓ Emplear palabras	24 (18-32)	12 (6-23)
✓ Repetir palabras pronunciadas por otras personas	24 (12-28) 30 (20-39)	12 (11-16) 15 (12-18)
✓ Combinar palabras	30 (24-36)	18 (16-22)
✓ Hacer frases completas	37 (31-48)	23 (20-26)
PERCEPCIÓN		
✓ Reaccionar a los sonidos	3 (1-5)	2 (1-2)
✓ Advertir objetos	4 (3-8)	3 (2-4)
COMPRENSIÓN		
✓ Comprender consignas simples	12 (10-18)	9 (7-10)
✓ Comprender el nombre de los objetos	24 (15-32)	12 (10-17)
COMUNICACIÓN		
✓ Señalar con el dedo	24 (12-31)	10 (7-15)
✓ Utilizar palabras para decir lo que quiere	36 (24-42)	14 (12-20)

Fuente: Villafuerte Holguín, (2020)

Elaborado por: Campoverde & Canto (2024)

2.1.7 Niveles del TEA

Tabla 2. Niveles de Apoyo

	Comunicación social	Intereses restringidos y conductas repetitivas
Nivel 3: "Requiere soporte muy substancial"	Severos déficits en habilidades de comunicación social verbal y no verbal. Severas discapacidades de funcionamiento o muy limitada iniciación de interacciones sociales de otros.	Preocupaciones, rituales fijos y/o conductas repetitivas interfieren marcadamente con el funcionamiento en todas las esferas. Marcado malestar cuando los rituales o rutinas son interrumpidos, resulta muy difícil apartarlo de un interés fijo o retorna a él rápidamente.
Nivel 2: "Requiere soporte substancial"	Marcados déficits en habilidades de comunicación social verbal y no verbal aparentes discapacidades sociales incluso recibiendo apoyo, limitada iniciación de interacciones sociales o reducida o anormal respuesta a las aproximaciones sociales de otros.	Rituales y conductas repetitivas y/o preocupaciones o intereses fijos aparecen con frecuencia como para ser obvios al observador casual e interfieren con el funcionamiento en varios contextos. Se evidencia malestar o frustración cuando se interrumpen rituales y conductas repetitivas; dificultad al apartarlo de un interés fijo.
Nivel 1: "Requiere soporte"	Sin recibir apoyo, déficit en comunicación social causando discapacidades observables. Dificultad al iniciar interacciones sociales y	Rituales y conductas repetitivas causan interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos.

Fuente: Diagnóstico DSM-V, (2016)

Elaborado por: Campoverde & Canto (2024)

Para Bonilla & Chaskel (2016 citado por Gómez 2020), el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM), se encuentra en su quinta edición, mientras que la "Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE)" está en su décima edición (CIE-10). Ambos manuales son ampliamente utilizados en el campo de la psiquiatría para clasificar y diagnosticar trastornos mentales.

En este apartado hace referencia que el manual DSM 5 es un documento que avala las limitaciones que presentan las personas con TEA y según esta clasificación lo presenta de la siguiente manera:

- **El grado 1:** Son los que se conoce como autismo leve, tienen dificultad para iniciar una conversación, pero si la entablan, con un poco de dificultad para realizar diferentes actividades a la vez.
- **El grado 2:** Se conoce como autismo moderado aquí las personas si tienen comunicación con las demás, pero solo cuando son temas de su interés.
- **El grado 3:** Se conoce como autismo severo o grave tienen escasa comunicación, no inician ninguna conversación y su respuesta podría ser mínima.

2.1.8 Posibles Causas del TEA

En 2022, Alcalá & Ochoa, en su propuesta, proponen un análisis teórico en el que sostienen que el TEA se ve influenciado, por una variedad de circunstancias ligadas a componentes genéticos o inmunitarios en donde se produce una alteración variada en todos los estudiantes. En su investigación los autores manifiestan que se seleccionaron de forma aleatoria algunos de los resultados de exámenes epidemiológicos realizados a las madres, en los que encontraron, medicinas tóxicas y nutrientes que incrementan la posibilidad de adquirir esta condición durante el periodo de gestación.

Al filo de esta idea, se destaca la importancia del diagnóstico y tratamiento temprano tanto en el área clínica como en la terapéutica para reducir los riesgos de adquirir alteraciones en el neurodesarrollo del niño ya que no es posible evitar el TEA, pero se puede aplicar terapias preventivas desde antes de que se ejecute el diagnóstico. Cabe recalcar que estas intervenciones permitirán favorecer la calidad de vida y desarrollo comunicacional, afectivo y social del estudiante autista.

Desde la postura de Lledó (2024), manifiesta que pueden existir diferentes tipologías que causan el trastorno del espectro autista que científicamente se pueden catalogar en: Factores Genéticos: Existen fuertes evidencias de que “Es considerable la posibilidad de una patología peculiar fundamentada en la

estructura genética de un individuo “. En efecto, el campo de la genética incide en la evolución del autismo, el hallazgo de la variabilidad genética parece estar relacionado con una fuerte posibilidad de ser diagnosticado con TEA. Del mismo modo unas de las variaciones genéticas ocurren de forma naturalista, mientras el nacimiento y el crecimiento del embrión, aumentando el riesgo de padecer autismo.

Partiendo del postulado de los autores, donde mencionan que las causas pueden darse por factores ambientales, se puede llegar a la conclusión de que el autismo puede ocasionarse por múltiples causas sumándole las ambientales, que en la actualidad cobran mayor fuerza, debido factores externos como infecciones vaginales durante el embarazo, diabetes, presión arterial alta, y la edad paterna mayor en la concepción.

2.1.9 Autismo no verbal y sus dificultades en el aprendizaje

El diagnóstico de estudiantes con dificultades para comunicarse verbalmente puede influir en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales. Esto se debe a que el sistema de neurotransmisores que interactúa con las neuronas espejo funciona de manera distinta, lo que puede afectar la capacidad de estos alumnos para aprender comportamientos sociales a través de la observación e imitación de los demás (Torres Montalvo et al., 2021).

Según la información Escobar Delgado (2023), anteriormente, la teoría de Karner clasificaba las formas severas de autismo como "autismo clásico" y las formas menos severas, incluyendo el síndrome de Asperger, como "autismo de alta funcionalidad". En la actualidad, ambos están incluidos en el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estos trastornos pueden manifestarse de diferentes maneras en el aprendizaje; por ejemplo, las personas con alta funcionalidad pueden tener facilidad para aprender aspectos concretos que les interesan, pero también suelen presentar baja capacidad de abstracción, lo que dificulta la obtención de información de manera sencilla, además, es bien sabido que los niños con TEA enfrentan desafíos significativos en la socialización (Araya Pizarro & Espinoza Pastén, 2020).

Las bases neuropsicológicas destacan la importancia de respetar los estilos de aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo a Araya-Pizarro y Espinoza (2020), es fundamental considerar tanto los aspectos cognitivos como los emocionales para despertar el interés del alumno por el contenido que está aprendiendo. Para mejorar la enseñanza, es necesario diseñar estrategias educativas basadas en el conocimiento teórico y empírico del educador sobre los procesos cerebrales y las habilidades cognitivas.

Granados (2022) señala que la neuropsicología en el ámbito educativo vincula los problemas de aprendizaje con alteraciones cerebrales, además, permite monitorear las habilidades cognitivas de los estudiantes asociados a procesos cognitivos básicos. Esto facilita la creación de programas individuales que apoyen el aprendizaje escolar de aquellos alumnos que enfrentan dificultades académicas.

2.1.10 Barreras Sociales y Escolares en niños con TEA

Para Cedeño et al, (2023) en su artículo publicado menciona que en el Trastorno del Espectro Autista existen desafíos a gran escala y complejas barreras para poder incluir a un niño en la escolarización, ya que no se trata solo de enseñar a un individuo con autismo el poder integrarse a la sociedad, sino que la misma sociedad se adapte a las diferentes formas y aspectos del trastorno.

A nivel social se ha invisibilizado a los niños o adultos que, a pesar de tener una comunicación comprensiva desarrollada de diferentes categorías, pero no presentan habla y como consecuencia quedan excluidos de una escolaridad o tratamientos terapéuticos. Estar socialmente incluidos implica la convivencia con las diferencias de otros individuos, estos espacios sociales se forman primer en el contexto educativo, donde se establecen las primeras interacciones sociales, para un alumno autista sería sencillo asistir a una escuela regular. Sin embargo, el sistema educativo tendría que modificar medios humanos y materiales que en ocasiones representan un proceso riguroso.

Si la postura de “inclusión social” es desorientada e informal a nivel teórico, asimismo lo es en correspondencia con el abordaje escolar. Los niños o adolescentes con TEA no verbal requieren de un tratamiento exclusivo en las instituciones educativas. Sin embargo, se ejecutan adaptaciones donde se proporcionan herramientas para la participación activa durante toda vida escolar sin contemplar o asumir responsabilidades en cuanto a su evolución cognitivas-lingüísticas.

Es necesario recalcar, que el MINEDUC únicamente no se sugiere comprensión a niños autistas no verbales sino también a la población que “padecen un déficit lingüístico y comunicativo incluyendo a los alumnos con TEA verbal. Esta problemática de la intercomunicación se asocia además con escasez de recursos económicos y ausencia de la comunicación” (MINEDUC, 2010 p.17).

En este apartado se destaca la objetividad de los organismos locales de educación, en su intento por erradicar las barreras sociales que impiden la participación activa de la población educativa que presenta el diagnóstico TEA, no solo en escenarios académicos sino en espacios culturales, artísticos deportivos, con el fin de erradicar la exclusión partiendo de desarrollo de sus habilidades comunicativas.

En el artículo “TEA sin lenguaje verbal expresivo”, Cordero (2019) hace mención a nivel político - gubernamental no hay prácticamente mención alguna referida a infantes que no tienen habla, porque solo nombra a esta habilidad como inmersa en las alteraciones “no verbales”: como relevante alterando diversos comportamientos o conductas no verbales, siendo así el contacto visual, expresiones faciales, lenguaje corporal en conversaciones o las relaciones sociales según el MINEDUC.

Su categoría se ubica en “espectro autista” no considerando el porcentaje de impacto como discapacidad que es abismal en comparación al niño que no habla. Al ser niños que evidentemente no pueden salir solos por las calles ya

que pueden extraviarse sin ser capaces de dar señas por sí mismos, es una necesidad urgente definir protocolos públicos que den paso a la visibilización de esta condición específica en nuestra sociedad.

2.1.11 Teorías del desarrollo socio emocional

Las teorías del desarrollo socioemocional se centran en comprender cómo los individuos desarrollan y manejan sus emociones, establecen relaciones interpersonales y construyen su identidad personal a lo largo de la vida, estas teorías exploran los procesos mediante los cuales las experiencias sociales y emocionales influyen en el comportamiento, el bienestar y la capacidad de adaptación de las personas.

- **Teoría del desarrollo de Piaget**

La teoría de Jean Piaget, conocida como Epistemología Genética, busca explicar el desarrollo intelectual humano desde el nacimiento hasta la adultez, esta teoría comienza con la fase en la que predominan los mecanismos reflejos del recién nacido y avanza hasta la etapa adulta, caracterizada por procesos conscientes y regulados. Según Piaget, toda conducta es vista como un proceso de adaptación o readaptación, el individuo actúa para restablecer un equilibrio momentáneamente perturbado entre el entorno y el organismo, buscando ajustar su comportamiento para recuperar ese equilibrio (Bálsamo Estévez, 2022).

Piaget considera que la conducta es un intercambio particular entre el individuo y su entorno, a diferencia de los intercambios fisiológicos, que son de carácter material y transforman internamente los cuerpos en contacto, las conductas son funcionales y operan en distancias cada vez mayores tanto en espacio como en tiempo (Lara Torres & otros, 2021). En este contexto, el desarrollo emocional que está en estrecha relación con la inteligencia emocional, se conceptualiza como la forma superior de estos intercambios, reflejando la capacidad del sujeto para manejar y adaptarse a su entorno de manera más compleja y sofisticada.

De esta manera, el desarrollo socioemocional del niño, según la teoría de Jean Piaget, se entiende como una progresión en la capacidad del individuo para manejar y adaptarse a su entorno de manera cada vez más compleja y sofisticada, este enfoque explica cómo el desarrollo emocional, en estrecha relación con la inteligencia emocional, se convierte en la forma superior de estos intercambios. El niño aprende a gestionar sus emociones y a interactuar socialmente de manera efectiva, reflejando una adaptación más sofisticada y consciente a su entorno.

De acuerdo a Piaget el desarrollo socioafectivo del niño se presenta de la siguiente manera:

Tabla 3. Etapas del desarrollo socio-afectivo según Piaget

Etapa	Etapa	Etapa	de	Etapa	de
Sensoriomotora (0 -2 años)	Preoperacional (3 a 7 años)	Operaciones Concretas (7 a 12 años)		Operaciones Formales (de 12 años en adelante)	
Durante esta fase, el niño explora sus emociones y experiencias manipulando objetos, comenzando a distinguir entre lo que le resulta placentero o desagradable.	En este período, el niño se guía por sus emociones y sensaciones, mostrando simpatía o antipatía hacia otros, y empieza a desarrollar sus primeros conceptos morales.	El niño empieza a considerar diferentes perspectivas, mejor las situaciones y comienza a comprender el propósito y las consecuencias de sus acciones.		En esta etapa, el joven está listo para interactuar socialmente de manera efectiva, habiendo desarrollado su capacidad emocional.	

Elaborado por: Campoverde & Canto (2024)

- **Aprendizaje sociocultural de Vigotsky**

La Teoría del Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky, según Antón (2010; citado por Magallanes Palomino 2021), busca entender la relación estrecha entre el lenguaje y la mente, señalando que todo aprendizaje se origina en un entorno social. De acuerdo con esta autora, se puede inferir que los aprendizajes

se desarrollan en un contexto social porque permiten aprender de los demás y mejorar la capacidad intelectual mediante la socialización.

Además, el lenguaje capacita a los humanos para desarrollar funciones mentales superiores como la memoria intencional, la atención voluntaria, la planificación, el aprendizaje y el pensamiento racional, desde la perspectiva de la teoría sociocultural, el aprendizaje es un proceso beneficioso de transformación cognitiva y social que ocurre en un contexto colaborativo. Esto significa que las personas aprenden observando y participando con otros individuos y mediante la mediación de artefactos culturales en actividades orientadas hacia una meta (Toruño Arguedas, 2020).

De esta manera, se proporciona una definición más clara de la propuesta de Vygotsky sobre el aprendizaje sociocultural, destacando que la interacción social es un elemento crucial en el desarrollo cognitivo de la persona. A través de la interacción social, es posible adquirir nuevos conocimientos dentro de un contexto social, comprenden las siguientes teorías:

- **Desarrollo socioemocional de Erikson**

Erikson (1982 citado por Bejarano 2021), sostuvo que los niños se desarrollan en un orden predeterminado, centrándose más en cómo los niños se socializan y cómo esto afecta su sentido de identidad personal, en lugar de enfocarse exclusivamente en el desarrollo cognitivo. Según Erikson, el desarrollo psicoafectivo consta de ocho etapas distintas, cada una con dos posibles resultados:

1. **Confianza frente a desconfianza:** Desde el nacimiento hasta el primer año de vida, donde el infante comienza a confiar en sus padres, quienes deben reflejar seguridad y confianza.

2. **Autonomía frente a vergüenza y duda:** Desde el primer año hasta los tres años, los niños empiezan a ser independientes. Es crucial no criticarlos ni gritarles, ya que esto puede afectar su autoestima y generar dependencia.

3. **Iniciativa frente a culpa:** Desde los tres hasta los siete años, los niños desarrollan su creatividad e inventan juegos, es importante no criticar este proceso, ya que hacerlo puede provocar sentimientos de culpa. Esta etapa es especialmente relevante para investigaciones que involucren a niños de primer y segundo grado de primaria.

4. **Industriosidad frente a inferioridad:** Desde los ocho años hasta la pubertad, los niños empiezan a establecer y cumplir objetivos, los educadores y padres deben apoyar este proceso, guiando a los niños para alcanzar sus metas.

5. **Identidad frente a confusión de roles:** Durante la adolescencia, los niños buscan independizarse y encontrar su lugar en la sociedad, lo cual puede generar confusión sobre su rol.

6. **Intimidad frente a aislamiento:** En la adultez temprana (aproximadamente 20 a 25 años), las personas buscan comprometerse con otros fuera de su familia. La falta de compromiso puede llevar al aislamiento.

7. **Generatividad frente a estancamiento:** Durante la edad adulta media (25 a 60 años), las personas buscan contribuir a la sociedad y formar una familia. No alcanzar estos objetivos puede provocar estancamiento profesional y personal.

8. **Integridad del yo frente a desesperación:** En la tercera edad, las personas reflexionan sobre su vida, evaluando sus logros y errores.

Habilidades socio emocionales

Las habilidades socioemocionales, según Nahum Montagud (2021), se refieren a conductas aprendidas que empleamos en nuestras interacciones con los demás, estas habilidades permiten expresar sentimientos, actitudes y opiniones, así como defender los derechos, son esenciales para la convivencia

diaria, ya que permiten enfrentar diferentes situaciones de la vida con eficacia y establecer relaciones interpersonales de calidad. La práctica de la inteligencia emocional es clave, ya que capacita al ser humano para comprender y gestionar las emociones, así como para empatizar con los demás.

En el artículo titulado "Habilidades Socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes", realizado por Montagud, señala que las habilidades sociales son manifestaciones de ciertas conductas utilizadas en la vida cotidiana, estas habilidades permiten enfrentar diversas situaciones y establecer relaciones interpersonales de calidad mediante la inteligencia emocional.

Todos los seres humanos tienen la capacidad de vivir en armonía en diferentes entornos sociales, por eso, es esencial adquirir y mejorar la habilidad de relacionarse bien con los demás. En el contexto escolar, esta habilidad se vuelve aún más importante, ya que fomenta un ambiente de empatía, comunicación, comprensión y asertividad entre los compañeros, la falta de esta habilidad puede llevar a un entorno lleno de falta de respeto, hostilidad y violencia.

El desarrollo socioemocional se refiere a la capacidad de los niños para interactuar de manera efectiva con los demás, manejar sus emociones, y adaptarse a las normas sociales de su entorno. En los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), este desarrollo suele estar significativamente afectado, ya que uno de los principales desafíos de los niños con TEA es la dificultad para comprender y responder de manera adecuada a los estímulos sociales y emocionales. Investigaciones recientes han arrojado luz sobre la importancia de intervenciones tempranas y específicas para mejorar las habilidades socioemocionales en estos niños, con el objetivo de fomentar su inclusión social y bienestar emocional (Olhaberry, 2022).

Desarrollo Socioemocional de niños con TEA no verbal

En esta sección teórica, es crucial subrayar la importancia de evaluar el perfil social, cognitivo, lingüístico y sensorial, así como el lenguaje corporal, de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Las habilidades socioemocionales se desarrollan a partir de los procesos de aprendizaje en diversos contextos durante las diferentes etapas del crecimiento. Por ejemplo, los niños pueden mostrar comportamientos distintos asociados al contexto en el que se desenvuelvan, esto se debe a que los estímulos provenientes de las personas con las que interactúan pueden actuar como barreras o facilitadores de la comunicación (Velarde-Incháustegui & otros, 2021).

Comprender este fenómeno es fundamental para desarrollar estrategias de apoyo efectivas, los niños con TEA pueden enfrentarse a desafíos adicionales en la manera en que interpretan y responden a las señales sociales, los individuos pueden enfrentar desafíos que impactan su habilidad para formar y mantener conexiones con otras personas, la evaluación detallada de su perfil socioemocional permite identificar sus fortalezas y áreas de mejora, posibilitando una intervención más personalizada y efectiva (García Junco , 2022).

Además, es importante considerar que el lenguaje corporal juega un papel significativo en la comunicación, los niños con TEA pueden tener dificultades para interpretar y utilizar el lenguaje corporal de manera adecuada, lo que puede contribuir a malentendidos y dificultades en la interacción social. Por lo tanto, la intervención temprana y continua en el desarrollo de habilidades socioemocionales y de comunicación puede ser crucial para mejorar la calidad de vida y el bienestar de estos niños (López-Díaz & otros, 2021).

El autismo no verbal, aunque es una manifestación del espectro autista, ha sido poco investigado y su reconocimiento limitado. Esta falta de atención dificulta a padres y educadores el diseño de estrategias efectivas de intervención. Además, esta condición aún no ha sido incluida como criterio diagnóstico en el DSM V ni en otras clasificaciones médicas. La escasa visibilidad y el reconocimiento por parte de la comunidad científica y educativa

subraya la necesidad urgente de enfocar más recursos y esfuerzos en esta condición (Garrido Carballo, & Valverde 2022).

Aunque el autismo no verbal representa una problemática de gran interés en la actualidad, no ha recibido la atención adecuada por parte de la comunidad científica y pedagógica en la sociedad, la visibilización de esta condición es esencial para proporcionar una atención que permita alcanzar el máximo potencial de desarrollo en niños y adultos afectados (Vaz-Almagro, 2023).

Además, es importante expandir sus oportunidades de inclusión social, entendiendo que, aunque muchas de sus características pueden disminuir, es probable que no se resuelvan completamente a lo largo de sus vidas, es fundamental considerar no solo el valor terapéutico de las intervenciones, sino también la accesibilidad de estas para cuidadores y familiares.

Es importante que el autismo no verbal reciba la atención necesaria para garantizar el máximo desarrollo potencial de niños y adultos afectados, así como para expandir sus posibilidades de inclusión social, aunque muchas de sus características pueden atenuarse con el tiempo, es importante reconocer que es posible que no se solucionen por completo.

Impacto de las Dificultades Socioemocionales en la Vida Cotidiana

El impacto de las dificultades socioemocionales en los niños con TEA es profundo, ya que afecta diversas áreas de su vida cotidiana. Las habilidades sociales limitadas pueden dificultar la formación de amistades y la participación en actividades grupales, lo que contribuye al aislamiento social. Además, las dificultades para regular emociones pueden llevar a comportamientos desafiantes, como agresividad o autoagresión, que interfieren con el aprendizaje y la integración en entornos educativos y familiares.

Un estudio realizado por Wong et al. (2019) destaca que los niños con TEA que experimentan altos niveles de aislamiento social tienen más probabilidades de desarrollar problemas de salud mental, como ansiedad y

depresión, en comparación con sus pares neurotípicos. Por lo tanto, abordar las dificultades socioemocionales es fundamental no solo para mejorar su bienestar emocional, sino también para prevenir problemas a largo plazo.

Las intervenciones tempranas y especializadas son clave para fomentar el desarrollo socioemocional en los niños con TEA. Entre las intervenciones más efectivas se encuentran las que combinan enfoques conductuales, educativos y terapéuticos. El Análisis Conductual Aplicado (ABA) es uno de los enfoques más utilizados, ya que permite enseñar habilidades sociales y emocionales mediante refuerzos positivos, descomponiendo las habilidades complejas en pasos más simples y manejables.

Otra intervención de gran impacto es el Modelo Denver de Intervención Temprana, que se basa en la interacción social y el juego como herramientas para fomentar las habilidades socioemocionales. Dawson et al. (2021) encontraron que los niños con TEA que recibieron esta intervención mostraron mejoras significativas en su capacidad para interactuar con sus pares y expresar emociones de manera adecuada. Estas mejoras se mantuvieron a lo largo del tiempo, lo que subraya la importancia de intervenciones tempranas y sostenidas.

En los últimos años, la tecnología ha emergido como una herramienta útil para apoyar el desarrollo socioemocional en niños con TEA. Aplicaciones y dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa (CAA), como pictogramas y software interactivo, han permitido a los niños no verbales expresar sus emociones y comunicarse de manera más efectiva. Un estudio de Parsons et al. (2021) destacó el éxito de estos dispositivos en mejorar la participación social de los niños con TEA en entornos educativos y familiares.

Además, la realidad virtual (RV) ha mostrado potencial como una herramienta para enseñar habilidades sociales a los niños con TEA. Al crear entornos simulados en los que los niños pueden practicar interacciones sociales sin la presión de un entorno real, la RV permite a los niños aprender de manera segura y gradual. Smith et al. (2022) concluyen que los programas de realidad

virtual han sido especialmente útiles para enseñar a los niños a reconocer emociones y responder de manera adecuada en situaciones sociales comunes.

El desarrollo socioemocional en niños con TEA es un área que ha recibido considerable atención en los últimos cinco años, con avances importantes en las estrategias de intervención y en el uso de tecnologías innovadoras. Las investigaciones confirman que las intervenciones tempranas, un entorno de apoyo y el uso de tecnologías pueden tener un impacto positivo en las habilidades socioemocionales de estos niños.

Es crucial que los padres, educadores y profesionales de la salud mental colaboren en la creación de entornos de aprendizaje inclusivos y empáticos que permitan a los niños con TEA desarrollar su potencial socioemocional. Además, las políticas públicas deben seguir apoyando la investigación y el acceso a intervenciones especializadas, para garantizar que los niños con TEA reciban el apoyo adecuado a lo largo de su desarrollo.

2.1.12 Habilidades Socioemocionales en el Contexto Familiar

La familia es esencial para el desarrollo socioemocional de los niños, ya que, desde el nacimiento, los padres tienen la importante tarea de criarlos con amor, proporcionándoles afecto y cariño. Esto fomenta su seguridad, confianza y autoestima. Según Mira et al. (2019), las primeras interacciones sociales del niño, se forman en el hogar o la familia, de esta manera, como núcleo de la sociedad, la familia debe desempeñar un papel fundamental en asegurar mejoras en la atención y la inclusión adecuada de todos los niños.

El desarrollo socioafectivo de los niños y niñas con TEA enfrenta retos importantes, como el aislamiento social, las dificultades en la comunicación y los problemas de apego y cercanía con otras personas, estas limitaciones en su condición y en su capacidad para comunicarse demandan la implementación de estrategias que fortalezcan su habilidad para participar en las actividades cotidianas. Aunque es crucial que este proceso se inicie en el entorno familiar,

frecuentemente no se consigue establecer una conexión efectiva dentro de la familia (Del Aguila Peña, 2022).

Las dificultades comunes que se observan en el hogar a menudo se deben a la falta de conocimiento y a la resistencia de los padres a aceptar los problemas que enfrentan sus hijos, se considera que, entre todas las características del trastorno, los problemas de conducta son la principal fuente de estrés para los padres, incluso más que la severidad de los síntomas o las dificultades cognitivas, comunicativas o adaptativas, esta falta de comunicación afecta negativamente la convivencia familiar (Macías, 2022).

La familia debe buscar apoyo continuo para potenciar las capacidades funcionales de cada niño, aunque al principio les resulta difícil aceptar la realidad y muchos atraviesan una etapa de negación, esta reacción es comprensible, durante este periodo, muchos padres buscan ayuda por diversos medios hasta que finalmente aceptan la condición del niño y se comprometen a proporcionar la atención necesaria. Es de vital importancia, que los padres comprendan que la aceptación y el apoyo adecuados son fundamentales para el desarrollo y bienestar del niño, y que buscar asistencia profesional y recursos especializados puede marcar una gran diferencia en la calidad de vida de toda la familia.

El entorno familiar y escolar desempeña un papel crucial en el desarrollo socioemocional de los niños con TEA. Las investigaciones han demostrado que un entorno familiar cálido y receptivo puede ayudar a los niños a desarrollar mejores habilidades para regular sus emociones y comprender las emociones de los demás. Por ejemplo, Palomo (2020), subraya la importancia de que los padres y cuidadores reciban capacitación y apoyo para interactuar de manera efectiva con sus hijos con TEA, promoviendo un ambiente emocionalmente seguro y estructurado.

2.1.13 Habilidades Socioemocionales en el contexto escolar

El desarrollo socioafectivo se manifiesta desde la primera infancia, en este sentido, los niños necesitan adaptarse y aprender del entorno que los rodea, ya

que a través de estas interacciones adquieren habilidades y competencias valiosas para su crecimiento. Dentro de este marco, las habilidades sociales, como la comunicación, se desarrollan de manera progresiva por etapas (Lino, 2022).

En el entorno escolar, la inclusión de niños con TEA en aulas regulares, junto con el apoyo de profesionales capacitados, ha demostrado ser beneficiosa. Las escuelas que implementan programas de aprendizaje socioemocional (SEL) específicos para niños con TEA han observado mejoras en la interacción social y en la adaptación al entorno escolar (Gallardo Montes, 2020). Estas intervenciones no solo mejoran las habilidades socioemocionales de los niños, sino que también ayudan a reducir los comportamientos desafiantes que surgen de la frustración o la falta de comprensión emocional.

En la investigación realizada por Loor Briones et al., (2021) titulada "El Autismo y su incidencia en el Desarrollo Emocional en los Niños de Educación Inicial de 3 a 5 Años" en la Universidad Estatal de Milagro, se destaca la importancia de que los docentes posean un conocimiento adecuado al trabajar con niños y niñas con autismo, esto permite abordar de manera efectiva los aspectos emocionales y sociales, así como para asegurar un diagnóstico temprano y adecuado que permita brindar la atención más apropiada desde las edades correspondientes.

Navarro Ariste (2024), señala que los alumnos con TEA a menudo desean repetir actividades que les gustan y pueden mostrarse ansiosos o irritables si no se les permite hacerlo. Sin embargo, cuando se les muestra que hay momentos predeterminados para estas actividades, aprenden a aceptar que no siempre pueden realizarlas de inmediato, gracias a su destacada memoria visual, son capaces de recordar las imágenes de las actividades y la secuencia en que deben realizarse.

Las expresiones de llanto, irritabilidad e inestabilidad emocional son formas de comunicación que pueden limitar la interacción entre el docente y el alumno en el aula, estos episodios representan un desafío significativo para el

educador, quien, al no saber cómo manejar la situación adecuadamente, suele recurrir a soluciones que a menudo no son las más adecuadas para los estudiantes. Es esencial, por tanto, comprender la importancia de permitir un lugar cómodo, protegido y seguro para el niño, especialmente en momentos de estrés, para fomentar un entorno de aprendizaje más positivo y efectivo.

2.1.14 Manejo y regulación requeridos en el aula

Es relevante crear espacios diferenciados en el aula, donde cada tarea tenga una posición específica, lo que permite establecer claramente el inicio y el final de las actividades diarias (Mesibov et al.). Estos espacios organizados no solo facilitan la comprensión y la previsibilidad de las rutinas diarias para los estudiantes, sino que también fomentan un ambiente estructurado y seguro que puede reducir la ansiedad y mejorar el enfoque. Además, la disposición clara y ordenada de las tareas ayuda a los niños a desarrollar habilidades de organización y a entender mejor la secuenciación de actividades, lo cual es especialmente beneficioso para aquellos con necesidades educativas especiales.

El cerebro de los niños en la primera infancia es altamente neuroplástico, lo que les otorga una gran capacidad para adquirir nuevos aprendizajes y habilidades de todo tipo. Sin embargo, muchos docentes se sienten abrumados por la falta de herramientas y estrategias para incluir de manera efectiva a niños con estas condiciones. Por lo tanto, es crucial que los profesionales de la educación comprendan cómo aprenden estos niños para poder apoyarlos adecuadamente.

En el artículo “TEA sin lenguaje verbal expresivo”, Cordero (2019) aborda sobre los lineamientos metodológicos que atraviesan el problema del lenguaje en las limitaciones funcionales, no superan la aplicación de métodos aumentativos de comunicación a través de las imágenes, pretendiendo así suplir el déficit de interacción social.

2.1.15 Intervenciones Desde La Teoría

Desde los estudios iniciales de Kanner hasta la actualidad, se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre el autismo, convirtiéndolo en una de las áreas de estudio más amplias, muchos investigadores han contribuido a la teoría basándose en sus estudios, con el objetivo de esclarecer las características y los avances en el campo del autismo. Como mencionan Mebarak Martínez y Serna (2009, citados por (Díaz Getial, 2022), en su investigación sobre el desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas, se abordan varias perspectivas, incluyendo la atención conjunta y la hipótesis de la disfunción ejecutiva, a pesar de estos avances, en la actualidad, todavía se carece de proyectos de intervención específicos para estos casos.

Es crucial que la investigación continúe avanzando no solo en la identificación de los mecanismos que explican las dificultades cognitivas y emocionales en las personas con autismo, sino también en la creación de intervenciones aplicables a contextos educativos y terapéuticos. La brecha entre la teoría y la práctica persiste, lo que exige esfuerzos colaborativos entre científicos y profesionales en el campo. Al generar proyectos de intervención basados en investigaciones sólidas, se puede facilitar el diseño de programas adaptativos que tomen en cuenta la individualidad de cada niño con autismo, especialmente aquellos que son no verbales, para mejorar sus habilidades funcionales y sociales.

Wing (1998, citado por Venegas, 2023), resumió que las personas con autismo a menudo tienen dificultades para percibir y comprender su entorno, lo que puede hacer que interpretar y responder a su alrededor sea un desafío, integrar experiencias previas a través de hábitos diarios puede ser una estrategia útil para ayudarles a desarrollar una comprensión más clara y concreta del mundo que les rodea. Estas rutinas pueden proporcionarles un marco de referencia estable y predecible, facilitando la adquisición de habilidades y la adaptación a diversas situaciones, además, establecer hábitos consistentes no solo puede mejorar su capacidad para procesar información nueva, sino también

reducir la ansiedad asociada con cambios inesperados, promoviendo así un mayor bienestar y funcionalidad en su vida cotidiana.

La creación de rutinas estables en el entorno escolar y familiar se ha convertido en una estrategia central para disminuir la ansiedad y facilitar la adaptación de las personas con TEA a diferentes contextos. No obstante, es importante que estas rutinas sean flexibles y evolutivas, permitiendo que los individuos desarrollen gradualmente la capacidad de afrontar cambios y situaciones imprevistas, algo esencial para su integración social y emocional. Al promover un entorno predecible, pero con espacio para variaciones controladas, se pueden generar mejoras significativas en la adquisición de nuevas habilidades cognitivas y sociales.

Muchas afirmaciones teóricas sobre temas vinculados al autismo y la conducta han evitado que se entienda el sentido real del lenguaje, como una aptitud que conceptualiza como un ser humano- haciendo frente a una dificultad que surge de la conducta, el lenguaje no es una conducta: apunta etapa de la memoria que es más profundizado. Para Cepeda Sánchez (2021), se demanda de un abordaje biopsicosocial que desarrolle la plasticidad neuronal con la finalidad “aprehender” la habilidad afectada y adquirir autonomía.

El enfoque biopsicosocial permite un entendimiento más holístico del autismo, superando las explicaciones unidimensionales que se han centrado únicamente en aspectos conductuales o cognitivos. Al promover el desarrollo de la plasticidad neuronal, es posible mejorar la capacidad de aprendizaje de los niños con TEA, especialmente en términos de habilidades de lenguaje y autonomía. El diseño de intervenciones que integran lo biológico, lo psicológico y lo social abre la puerta a estrategias más efectivas, que no solo tratan los síntomas conductuales, sino que apuntan a un desarrollo integral del individuo.

Según Dávila (2022), el problema radica en la desconexión entre los informes neuropsicológicos, basados en evaluaciones de niños con autismo, y las prácticas educativas empleadas con ellos. Esta discrepancia subraya la necesidad de fomentar la investigación educativa que resulte en la creación de

nuevas metodologías, adecuadas a las verdaderas necesidades de las personas con TEA. Estas metodologías deben ser implementables en el entorno escolar, un espacio que tiene la responsabilidad de fomentar el desarrollo de las capacidades y competencias de los estudiantes, especialmente cuando estos enfrentan la ausencia de lenguaje verbal expresivo, lo cual impacta tanto su interacción con otros como su autocomprensión.

Es fundamental que las metodologías pedagógicas sean adaptadas con mayor precisión a las necesidades específicas de los estudiantes con TEA. La falta de una conexión directa entre los hallazgos neuropsicológicos y las estrategias pedagógicas implementadas limita el progreso de los estudiantes en su desarrollo personal y académico. Es crucial que los educadores reciban formación continua basada en investigaciones actualizadas, permitiéndoles aplicar técnicas que realmente reflejan las capacidades y dificultades de los estudiantes con TEA, facilitando así un entorno de aprendizaje inclusivo y significativo.

Los problemas de conducta y los sentimientos negativos tienen un impacto en el lenguaje. Según Carrillo (2020), existe una correlación entre estos factores y una función lingüística específica. Por lo tanto, la tarea consiste en enseñar a los estudiantes a expresar estos estados mentales mediante signos, abordando así el problema desde su origen (la cognición) y no solo desde sus manifestaciones (la conducta).

2.1.16 Intervención Psicoeducativa de niños con TEA no verbal escolarizados

La propuesta de Ferrari & Saénz (2021), manifiesta que el término "intervención" comprende cuestiones innumerables de inquietudes o fenómenos que persisten sin solución. En efecto, se distingue la constante mejora, en el entendimiento de esta definición, lo que conlleva a un asertividad superior.

Al filo de esta terminología, destacamos la importancia de una intervención temprana, basada en el abordaje interdisciplinar, donde participen

profesionales que brinden orientación al docente en cuanto a la integración de estrategias metodológicas, que se ajusten, a la naturaleza, estilos de aprendizaje, necesidades individuales y fortalezas de los estudiantes con TEA. Por otro lado, es necesario realizar una investigación exhaustiva sobre la interacción del infante en contextos familiares, sociales y escolares.

Antes de la intervención, se debe considerar una sucesión de pasos previos a la intervención psicoeducativa que supone afinar, y facilitar no solo al niño con TEA si no a su parentela en cuanto a las particularidades de su condición, cómo emplear estrategias para disminuir sus alteraciones y cómo tomar rutinas para cambiar la forma de convivencia (García Lucero, 2021).

Los enfoques educativos proporcionan a los docentes herramientas para adaptar el aula, con el fin de mejorar los resultados académicos y establecer límites en las estaciones de aprendizaje. Las instrucciones verbales se complementan con indicaciones visuales o demostraciones prácticas. En cuanto a los tratamientos socio-relacionales, estos se centran en mejorar las habilidades sociales y fomentar la creación de vínculos emocionales.

2.1.17 Método ABA

En 1960, el Dr. Iván Lovaas desarrolló un modelo educativo basado en el condicionamiento operante para tratar a niños con autismo, conocido como análisis conductual aplicado (o "Método Lovaas"). Este enfoque se centra en reforzar conductas operantes y reducir conductas no deseadas. La terapia ABA ha mostrado resultados positivos en niños con TEA, especialmente en el tratamiento de trastornos de comunicación, conductas repetitivas y estereotipadas, así como conductas autodestructivas (Lasa Zulueta, 2021).

El Grupo de Estudio del Instituto de Salud Carlos III, en su "Guía de buena práctica para el tratamiento de los TEA", aconseja la intervención educativa y el apoyo comunitario como métodos principales de tratamiento. Se identifican las siguientes características comunes en los programas de intervención más efectivos:

- Individualizados: Consideran la diversidad entre las personas afectadas y se basan en sus intereses y motivaciones personales para lograr un aprendizaje significativo.
- Estructurados: Adaptan el entorno para que sea predecible y estable.
- Intensivos y extensivos a todos los contextos de la persona: Se recomienda una intervención de entre 20-25 horas semanales, con la generalización de las conductas aprendidas en entornos estructurados a otros contextos más naturales.
- Participación familiar: Que incluyan la participación familiar: para coordinarse con los profesionales en el planteamiento de los objetivos y métodos de intervención.

Peydró & Rodríguez (2012, citados por Encinoso Estévez 2021), resaltan que la intervención temprana es la estrategia más efectiva para tratar el TEA, señalando las siguientes características en los programas de intervención:

1. Individualizados e intensivos: Entre 20-45 horas por semana.
2. Profesionales altamente especializados: Intervenciones realizadas por expertos.
3. Entrenamiento a padres: Incluyen capacitación para los padres en habilidades y estrategias especializadas.
4. Seguimiento y evaluación continua: Monitoreo individual del progreso.
5. Adaptación de contextos: Ajustan los contextos de intervención, la proporción de niños por adulto y los horarios a las características individuales del niño.

2.1.18 Método TEACCH

De acuerdo a la Asociación Canaria del Trastorno del Espectro del Autismo (2021), existen resalta varios principios educativos del método TEACCH. Se reconoce que los estudiantes presentan limitada capacidad de

comprensión de sus experiencias, por lo que el rol del maestro es crucial para guiarlos y ayudarles a interpretar su entorno, que puede ser confuso para ellos.

La División TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas de Comunicación) es un programa originado en Carolina del Norte que está diseñado para apoyar a las personas con autismo y a sus familias. Establecido por el gobierno federal en 1966, este programa surgió en una época en la que el autismo se entendía principalmente como un trastorno emocional causado por los padres (Santos y otros, 2024).

Eric Schopler, cofundador y primer director de TEACCH, fue pionero en redefinir el autismo como un trastorno del desarrollo, demostrando que los padres no eran la causa del autismo, sino que podían actuar como excelentes educadores para sus hijos. Este enfoque fue la base de la subvención federal inicial otorgada a Schopler en 1966. El proyecto tuvo un éxito inmediato y un impacto positivo significativo en las personas con TEA y sus familias que participaron (Úbeda Romero, 2021).

El sistema TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas de Comunicación) busca crear una red amplia y descentralizada de servicios comunitarios para personas con TEA. Estos servicios abarcan apoyo individualizado, escolarización, formación e inserción laboral, asistencia a las familias y programas de ocio (González Andrade & Ramos Llanos, 2020).

Los componentes clave del sistema incluyen la cooperación entre familiares y profesionales, y la aplicación de diversas técnicas y métodos combinados de manera flexible según las necesidades y habilidades emergentes de cada individuo. Además, TEACCH considera esencial la adaptación simultánea del entorno para proporcionar condiciones óptimas para el desarrollo personal de la persona. Este método se explorará con mayor detalle posteriormente (Ortolá, 2022).

El programa TEACCH tiene como objetivo principal preparar a las personas con TEA para que puedan vivir y trabajar de manera más efectiva en

el hogar, la escuela y la comunidad. Los objetivos de intervención se personalizan, basándose en la observación de la persona en diversos entornos en lugar de ser predefinidos.

De manera más detallada, los objetivos específicos del tratamiento TEACCH son (Díez Valdivia, 2023):

- Desarrollar estrategias para que los alumnos comprendan a otras personas y vivan de manera más armoniosa en sus hogares.
- Aumentar la motivación y la capacidad de los alumnos para explorar y aprender.
- Mejorar el desarrollo desigual de las habilidades intelectuales.
- Superar las dificultades en las áreas de motricidad fina y gruesa a través de ejercicios físicos y actividades que promuevan la integración.
- Reducir el estrés que experimentan los demás miembros de la familia al convivir con una persona con TEA.
- Superar diversos problemas de adaptación escolar que puedan tener los alumnos.

El objetivo principal de TEACCH es ayudar a las personas con TEA a alcanzar la mayor autonomía posible en la edad adulta, esto implica ayudarles a comprender el mundo que les rodea, adquirir habilidades de comunicación que les permitan interactuar con otras personas, y desarrollar la competencia necesaria para tomar decisiones sobre sus propias vidas.

2.1.19 Método AMMT

El método Auditory-Motor Mapping Training es una modificación de la terapia de entonación melódica que aprovecha las habilidades de comunicación, ya que vincula la percepción de los sonidos con las acciones motoras orales y articulatorias. argumentan que este método se basa en la teoría de las neuronas espejo. Al emitir una entonación específica de una palabra o frase, acompañada del sonido de tambores de manera estructurada y repetitiva, se facilita el mapeo auditivo-motor (Jordan Manzano , 2024).

Las neuronas espejo se encuentran en la corteza frontal inferior del cerebro, cerca de la zona del lenguaje, el lóbulo temporal y las regiones frontales posteriores, este método combina el canto y la percusión para aprovechar las capacidades de los niños. Aunque la comunicación no siempre está ligada al lenguaje oral, la obtención y comprensión de la información y su expresión son fundamentales para la adquisición de otras habilidades. Para imitar una palabra o frase, es necesario transformar la información acústica en acciones motoras para su ejecución (Vásquez Campos & Conill Armenteros, 2021).

La entonación melódica, que implica la retroalimentación sensorio motora a través de la asociación entre el golpeteo manual y la salida vocal entonada, involucra regiones específicas del cerebro. Los pacientes con lesiones en las áreas parieto-insulares, a menudo presentan alteraciones en el lenguaje expresivo, fluidez y una desconexión en el patrón sensorial-motor. Sin embargo, pacientes con accidentes cerebrovasculares y afasia de Broca no fluida pueden experimentar mejoras significativas (Leones Araque & otros, 2020).

La intervención con AMMT se basa en las habilidades innatas y fortalezas en la percepción musical superior, los estímulos musicales activan diversas regiones del cerebro involucradas en el procesamiento de emociones, como la corteza prefrontal, la amígdala, el hipocampo, el hipotálamo, y las cortezas insular y cingulada, esto permite una percepción efectiva de la información y facilita la mejora del lenguaje en pacientes con dificultades.

2.1.20 Actividades para el desarrollo de la autonomía

El desarrollo de la autonomía es un aspecto fundamental en el crecimiento de todos los niños, pero es especialmente importante en aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La autonomía permite que los niños con TEA sean más independientes, mejoren su autoestima y adquieran habilidades que les ayuden a integrarse mejor en la sociedad. Las actividades diseñadas para fomentar la autonomía deben tener en cuenta las características específicas de cada niño, adaptándose a sus necesidades y capacidades.

Fray (2020), describe funciones y enfoques utilizados en la de programación organizativa para la diversidad, adaptados al grado de dificultad que presenta cada estudiante con TEA. El objetivo es que los estudiantes se sientan cómodos y seguros, creando rutinas mediante pictogramas que faciliten la comprensión y coordinación de sus actividades diarias. Un ejemplo es el programa TEACCH, que apoya la enseñanza visual con videos e imágenes y promueve actividades en espacios abiertos para reducir el estrés y favorecer la oxigenación del cerebro.

Enfoque de Programas de Educación para la Diversidad

La inclusión de estudiantes con TEA en el sistema educativo general es un objetivo clave en muchos países, incluido Ecuador. El Sistema Educativo Nacional ha creado instituciones que ofrecen educación especializada y promueven la inclusión de estudiantes con capacidades diferentes en escuelas regulares. En este sentido, los programas de educación para la diversidad se adaptan a las dificultades de cada estudiante, proporcionando herramientas para el desarrollo de su autonomía (Arriagada Hernández, 2021).

El departamento de Consejería Estudiantil (DECE), en coordinación con los docentes, adapta las clases mediante métodos y materiales adecuados a las necesidades de cada estudiante con TEA. Esto incluye el uso de materiales visuales, estructuración de las actividades y modificación del entorno de aprendizaje. Los estudiantes, al sentirse apoyados y comprendidos, se sienten más seguros, lo que facilita el desarrollo de habilidades autónomas y sociales.

Uno de los enfoques más utilizados en estos programas es el del Método TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños Autistas y con Problemas de Comunicación Relacionados), que fomenta el uso de herramientas visuales para estructurar el tiempo y las actividades, lo que permite que los estudiantes anticipen lo que sucederá a lo largo del día. Esto, a su vez, contribuye a reducir la ansiedad y aumentar la independencia. Las rutinas visuales incluyen la

organización del espacio, el uso de calendarios visuales y la descomposición de tareas complejas en pasos simples.

Actividades Lúdicas Grupales

En Ecuador, el sistema educativo ha creado instituciones educativas públicas que brindan educación especializada y, al mismo tiempo, promueven la inclusión de estudiantes con capacidades diferentes en escuelas regulares. Los docentes, con el apoyo del departamento de DECE, adaptan sus clases utilizando métodos, técnicas y materiales didácticos adecuados a las necesidades de cada estudiante, facilitando así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las actividades lúdicas grupales juegan un papel crucial en el desarrollo de la autonomía, ya que promueven la interacción social y la cooperación, al mismo tiempo que refuerzan las habilidades motoras y cognitivas. En Ecuador, muchas escuelas regulares integran a los estudiantes con TEA en actividades grupales adaptadas. Estas actividades fomentan la colaboración, el respeto por los turnos y la toma de decisiones, todas ellas fundamentales para la autonomía (Torres Paz, 2023).

Un ejemplo de una actividad grupal adaptada podría ser un juego de roles, donde los estudiantes asumen diferentes responsabilidades dentro de un juego imaginario. Esta actividad no solo promueve la creatividad, sino que también permite que los niños con TEA experimenten situaciones sociales en un entorno controlado y estructurado, desarrollando su capacidad para tomar decisiones autónomas y participar activamente en el grupo (Moraga, 2022).

En estas actividades, los docentes y el equipo del DECE adaptan las reglas y el nivel de complejidad según las necesidades de los estudiantes. Para los niños con TEA, es esencial que se les proporcione una estructura clara con expectativas bien definidas, utilizando apoyos visuales o instrucciones simplificadas que faciliten su participación.

García (2022), menciona que la metodología Montessori, diseñada por María Montessori, tiene como objetivo potenciar al máximo las capacidades intelectuales, físicas y emocionales del estudiante, respetando su desarrollo natural. El enfoque integral trabaja todas sus aptitudes con la ayuda del entorno, permitiendo que el estudiante lleve el ritmo de su aprendizaje de forma libre, mientras el docente actúa como guía y observador. Esta metodología fomenta la autodisciplina y una educación basada en experiencias, promoviendo la crítica y la interacción social.

Entre sus principios se incluyen:

- Crear zonas de aprendizaje por áreas.
- Mantener estas zonas ordenadas.
- Utilizar materiales didácticos.
- Fomentar el trabajo individual y autónomo.
- Basar el aprendizaje en las experiencias del estudiante.

Metodología Montessori para Fomentar la Autonomía

La metodología Montessori, diseñada por María Montessori, ha demostrado ser una de las más efectivas para el desarrollo de la autonomía en los estudiantes con TEA. Este enfoque se basa en la idea de que los niños aprenden mejor cuando se les permite explorar su entorno de manera libre, bajo la guía de un adulto que actúa como observador. En lugar de imponer un currículo rígido, el método Montessori permite que los estudiantes desarrollen su capacidad de autodisciplina y adquieran habilidades a su propio ritmo, respetando sus intereses y capacidades.

Los principios de la metodología Montessori aplicados a niños con TEA incluyen (Pagazaurtundua Rodríguez, 2022):

- Zonas de aprendizaje por áreas: El aula se organiza en áreas específicas para cada tipo de aprendizaje (matemáticas, lenguaje, ciencias, etc.), lo que permite que el estudiante se enfoque en una actividad particular y mejore su concentración.

- Entorno ordenado: Mantener el aula organizada facilita la comprensión del espacio y permite que el niño se sienta más seguro al saber dónde están los materiales que necesita.
- Materiales didácticos: Montessori utiliza una gran variedad de materiales manipulativos que permiten a los niños aprender a través de la experiencia sensorial, lo que es particularmente beneficioso para los niños con TEA, que a menudo tienen un estilo de aprendizaje visual y práctico.
- Trabajo individual y autónomo: Los estudiantes son alentados a trabajar de manera independiente, eligiendo sus propias actividades y decidiendo cuándo comenzar y finalizar una tarea. Este enfoque fomenta la autonomía, ya que los niños aprenden a tomar decisiones por sí mismos y a gestionar su tiempo.

La metodología Montessori también permite una personalización del aprendizaje, algo fundamental para los estudiantes con TEA. Las actividades están diseñadas para adaptarse a los ritmos individuales de cada estudiante, lo que reduce la presión y la ansiedad y les permite alcanzar su máximo potencial.

El juego es una herramienta poderosa para el desarrollo de la autonomía en los niños con TEA, ya que les permite experimentar y practicar habilidades sociales, emocionales y motoras en un entorno seguro y controlado. Los juegos cooperativos, donde los niños deben trabajar juntos para alcanzar un objetivo común, son particularmente útiles para enseñarles a tomar decisiones y actuar de manera independiente dentro de un grupo.

Entre las actividades lúdicas que pueden ser utilizadas para fomentar la autonomía en los niños con TEA están (Girón Manayay, 2020):

- Juegos de construcción: Actividades como construir con bloques o armar estructuras fomentan la toma de decisiones y la planificación, permitiendo que los niños desarrollen su capacidad para resolver problemas de manera autónoma.

- Juegos al aire libre: Actividades en espacios abiertos, como carreras de obstáculos o búsquedas del tesoro, no solo ayudan a reducir el estrés, sino que también fomentan el desarrollo de la autonomía al darles a los niños la libertad de explorar y experimentar a su propio ritmo.
- Tareas cotidianas: Incorporar a los niños en tareas diarias, como poner la mesa o regar las plantas, les permite practicar habilidades prácticas que son esenciales para su

El desarrollo de la autonomía en los niños con TEA requiere un enfoque estructurado, que tenga en cuenta sus características individuales y que les proporcione las herramientas necesarias para navegar por su entorno de manera independiente. Los programas educativos que se centran en el uso de herramientas visuales, la creación de rutinas y la promoción de actividades lúdicas son esenciales para fomentar esta independencia.

El uso de metodologías como Montessori, adaptadas para los niños con TEA, proporciona un entorno inclusivo que permite que estos estudiantes aprendan a su propio ritmo, desarrollando la autodisciplina y la capacidad de tomar decisiones autónomas. La integración de actividades prácticas y lúdicas, tanto en el aula como en el hogar, es clave para ayudar a estos niños a desarrollar habilidades que les permitan ser más independientes y seguros de sí mismos.

2.2 Marco legal

En el presente trabajo de investigación se obtuvo como respaldo de la parte legal, los siguientes documentos (Ecuador, 2013):

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las

familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Artículo 6.- Redes académicas. - Las redes académicas son aquellas que se conforman para la formación técnica superior o tecnológica superior y equivalentes, de grado y/o posgrado, la investigación, la vinculación con la sociedad, la ejecución de carreras y programas, la educación continua, la innovación tecnológica, el diseño e implementación de programas y desarrollos, y la movilidad académica de estudiantes y del personal académico, orientadas a favorecer la calidad de la educación superior. La conformación de las redes académicas se regula por lo dispuesto en el Reglamento de Régimen Académico, expedido por el Consejo de Educación Superior.

Ley Orgánica De Educación Intercultural LOEI

Artículo 26- Reconoce a la educación como un derecho que las personas ejercen a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad

e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. **Artículo 346-** Establece que existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación.

Ley Orgánica De Discapacidades

Artículo 28 - Que la autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos técnicos tecnológicos y humanos, tales como personal especializado, temporal o permanente y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada.

Unidad De Apoyo A La Inclusión (UDAI)

Artículo 25- Establece vínculos con los equipos multidisciplinarios de las instituciones de educación especializada determinarán la posibilidad de ingreso o cambio de un estudiante con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad a los establecimientos de educación escolarizada ordinaria o especializada.

Objetivo De Desarrollo Sostenible: Educación De Calidad

La UNESCO comparte los conocimientos respecto a las diversas formas en que la tecnología puede facilitar el acceso universal a la educación, reducir las diferencias en el aprendizaje, apoyar el desarrollo de los docentes, mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, reforzar la integración y perfeccionar la gestión y administración de la educación.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque de la investigación:

La presente investigación se lleva a cabo utilizando el método cualitativo, el cual permite una exploración profunda y detallada de los fenómenos estudiados, este enfoque se centra en comprender las experiencias y perspectivas subjetivas de los participantes, en lugar de medir variables de manera cuantitativa. Al emplear el método cualitativo, la investigación pretende ofrecer una comprensión integral y matizada que contribuya a mejorar las estrategias educativas y de apoyo para estos niños.

3.2 Alcance de la investigación:

La presente investigación se enfoca en un enfoque descriptivo intencional, lo cual implica una exploración detallada y sistemática de los fenómenos estudiados con el objetivo de proporcionar una descripción clara y precisa de los aspectos relevantes del tema.

Se busca documentar y representar fielmente las experiencias y percepciones de los participantes, así como las prácticas y efectos de las intervenciones, este enfoque proporciona una base sólida para la interpretación de datos y la formulación de recomendaciones, permitiendo una visión comprensiva de cómo las intervenciones impactan en el desarrollo socioemocional de los niños y en el entorno educativo en el que se implementan.

3.3 Técnica e instrumentos para obtener los datos

En la presente investigación se consideraron las siguientes técnicas con sus respectivos instrumentos, los mismos que se describen a continuación:

Observación: La observación se llevó a cabo en la unidad educativa, considerando una población de dos estudiantes en etapa escolar con diagnóstico de TEA no verbal.

Ficha de observación: La ficha de observación presentada es un instrumento detallado diseñado para evaluar y registrar diversas conductas, destrezas, habilidades y áreas de desempeño de un estudiante en el contexto escolar. Este tipo de herramienta es útil para comprender el comportamiento del alumno en múltiples dimensiones, facilitando el análisis y la intervención educativa adecuada, la ficha fue aplicada a dos niños diagnosticados con TEA no verbal.

Entrevista: La entrevista de Evaluación de Aspectos del estudiante es un instrumento diseñado para recopilar información detallada sobre diversas dimensiones del comportamiento y desempeño del estudiante en el entorno escolar. Se utiliza para obtener una perspectiva integral desde múltiples docentes, proporcionando una visión holística de las necesidades y fortalezas del estudiante, esta entrevista fue realizada a dos docentes de la institución que trabajan con los estudiantes y a una psicopedagoga, profesional externo de la institución.

3.4 Población y muestra

En la población y muestra se consideraron los dos niños que presentan el diagnóstico de TEA no verbal en etapa escolar, así mismo a dos docentes de la institución que trabajan con los estudiantes y una psicopedagoga, profesional externo de la institución.

Tabla 4. Población y Muestra

Detalle	Población	Muestra	Instrumento
Estudiantes	2	2	Ficha de observación
Docentes	2	2	Entrevista
Profesional en psicopedagogía	1	1	Entrevista

Elaborado por: Campoverde & Canto (2024)

CAPÍTULO IV

INFORME DE RESULTADOS

4.1 Presentación y análisis de resultados

En el presente análisis se examinan los resultados de la observación directa de dos estudiantes con autismo no verbal y las entrevistas a dos docentes que interactúan regularmente con ellos, la ficha de observación y las entrevistas revelan aspectos cruciales sobre la conducta, las respuestas sensoriales, la interacción social, y las adaptaciones necesarias en el entorno educativo para estos estudiantes. Los datos recopilados proporcionan una visión integral sobre cómo las intervenciones y estrategias pedagógicas pueden influir positivamente en el desarrollo y la inclusión de estudiantes con autismo no verbal en el contexto escolar.

4.1.1 Ficha de observación

Se ha aplicado una guía de observación hacia los estudiantes en edad escolar de 3ro EGB, con la finalidad de reconocer las particularidades más relevantes en el área socio emocional y los efectos de la intervención psicoeducativa de los estudiantes con autismo no verbal para diseñar este instrumento, se incluyó una escala de valoración de quince indicadores, perteneciendo las siguientes respuestas:

Indicadores: S= SI

N=NO

AV=A VECES

Tabla 5. Ficha de Observación

ÁREA SENSORIAL	NN1	NN2
Tiene contacto visual hacia quien se dirige	N	N
Capacidad Auditiva		
Mueve su cabeza dirigiéndose hacia la fuente del sonido	N	N
Le causa molestia los sonidos fuertes	S	S
ÁREA COGNITIVA		
Recepción de la Información	N	N
Entiende adecuadamente las instrucciones orales	N	N
Comprende el vocabulario que utiliza el profesor	N	N
Necesita algún nivel de ayuda para la comprensión de las órdenes	S	S
Razona de manera lógico ante situaciones sencillas	N	N
ÁREA SOCIAL		
Tiene juego simbólico	S	S
Realiza juego en compañía	N	N
Saluda y se despide de manera independiente	N	N
Se puede apartar de la mamá con normalidad	AV	AV
ÁREA CONDUCTUAL		
Camina por el lugar sin permiso	S	S
Interfiere en el trabajo de los demás	S	S
Presenta crisis emocionales o anormales durante clases	S	S

Elaborado por: Campoverde & Canto (2024)

Análisis de la ficha de observación a los estudiantes:

De acuerdo a la ficha de observación aplicada el NN1 muestra dificultades en el área sensorial, específicamente en mantener contacto visual y en girar la cabeza hacia la fuente del sonido, lo que podría sugerir desafíos en la percepción auditiva o visual. A nivel cognitivo, NN1 no parece entender ni seguir adecuadamente las instrucciones orales, y necesita ayuda adicional para comprender órdenes. Sin embargo, NN1 razona de manera lógica en situaciones sencillas. En el ámbito social, NN1 participa en el juego simbólico, pero no juega en compañía ni saluda o se despide de manera independiente. Es capaz de separarse de la mamá con normalidad. Conductualmente, NN1 camina sin permiso, interfiere en el trabajo de los demás y presenta crisis emocionales durante las clases.

Mientras que el NN2 también enfrenta desafíos similares en el área sensorial, sin contacto visual ni respuesta direccional a sonidos. Los sonidos fuertes le resultan molestos. Cognitivamente, NN2 no entiende ni sigue instrucciones orales sin ayuda, y tiene dificultades con el vocabulario usado por el profesor. Requiere asistencia adicional para la comprensión de órdenes y no muestra razonamiento lógico en situaciones sencillas. Socialmente, NN2 participa en juego simbólico, pero no en juego con otros, y no saluda o se despide independientemente. Puede separarse de la mamá con normalidad. En términos de conducta, NN2 camina sin permiso, interfiere con otros y tiene crisis emocionales durante las clases.

4.1.2 Entrevista a las docentes

Tabla 6. Entrevista realizada a docentes

Aspecto evaluado	Docente 1	Docente 2
¿Cómo es la conducta del estudiante durante la clase? (Respuestas sensoriales, auditivas, conductuales).	El estudiante no realiza actividades por iniciativa propia, depende de su maestra sombra. Presenta comportamientos repetitivos como prender y apagar luces y lavarse las manos frecuentemente. No tolera ciertas texturas, como materiales ásperos en un libro sensorial. Se tapa los oídos con música, ruidos fuertes y cuando otros niños lloran o gritan, especialmente las niñas.	El estudiante muestra crisis cuando las actividades son muy largas o no tolera algún material. Ha cambiado varias veces de maestra sombra hasta establecer un vínculo con la actual. No presenta sensibilidad a texturas en actividades, pero se incomoda con disfraces ásperos o calurosos. Se ve afectado por el sonido del timbre durante el recreo o la salida.
¿Cómo es el comportamiento del estudiante durante la ejecución de actividades o tareas? Estímulos, crisis, irritabilidad, fijaciones sensoriales.	Se niega a avanzar en tareas, muestra irritabilidad con órdenes y se frustra fácilmente, especialmente con actividades que requieren mucho esfuerzo.	Necesita estímulos sensoriales como una pelota anti estrés para predisponerse a tareas. Muestra crisis cuando ve a otros con su yogurt preferido y se enoja con actividades de escritura.
¿Cómo es la interacción del estudiante en juegos grupales?	No muestra intención de interactuar con compañeros. Prefiere actividades al aire libre, pero requiere control para evitar que se escape.	Participa en actividades grupales por imitación y con ayuda. No tolera niños muy inquietos. Prefiere juegos en el patio.
¿Muestra interés el estudiante en hacer amigos con otros compañeros?	No muestra interés general en hacer amigos, tolera a dos compañeros específicos y se interesa solo cuando se le ofrecen golosinas.	Muestra escaso interés en hacer amigos, se acerca solo si los compañeros tienen objetos que le llaman la atención.

¿Cómo se adaptan las actividades que se realizan en clase al estudiante con autismo?	Se crean metodologías diferenciadas con degradación de contenidos para facilitar su aprendizaje. Se trabaja con él 25 minutos por clase.	Se usa un horario diferenciado y señales gráficas para instrucciones básicas.
¿Cómo maneja las conductas de los estudiantes con autismo durante la clase?	Se instruye desde el departamento DECE y presenta estímulos para nuevas actividades. Se maneja la crisis esperando que se calme antes de continuar.	Se usan juguetes didácticos y objetos sensoriales para redirigir su atención. Durante crisis, se entregan juguetes neutros para bajar la irritabilidad.
¿Muestra algún tipo de intención comunicativa el estudiante?	Establece contacto visual y muestra disposición a comunicarse con confianza.	Al inicio no tenía interés en comunicarse, pero aprendió a saludar por imitación con la maestra sombra. Se acerca al docente para entregar tareas guiado por su acompañante.
¿Cómo le afecta el trastorno en el aprendizaje de los contenidos desarrollados en clase? ¿Hay diferencia entre sus compañeros?	La diferencia en el aprendizaje es notoria. Se fomenta la inclusión y se evita que el estudiante sea objeto de burlas.	Existe una diferencia en el ritmo de aprendizaje, apoyándose en la psicopedagoga. Se destacan las habilidades artísticas del estudiante para trabajar con ellas.

Elaborado por: Campoverde & Canto (2024)

Análisis de la entrevista a docentes:

El estudiante con autismo no verbal exhibe una conducta significativamente dependiente de la presencia de su maestra sombra, como mencionado por ambos docentes. En la clase de inglés, el estudiante no toma la iniciativa para actividades, y depende en gran medida de la orientación directa y el apoyo continuo. Este patrón se repite en la observación de la tutora de planta, quien también señala la necesidad de un acompañamiento constante para mantener la estabilidad conductual del estudiante. La presencia de una maestra sombra parece ser fundamental para evitar crisis y asegurar un ambiente de aprendizaje más controlado.

Las respuestas sensoriales del estudiante indican una notable sensibilidad a ciertas texturas y ruidos fuertes, el docente de inglés observó que el estudiante no tolera materiales ásperos, mientras que la tutora de planta señaló una incomodidad con disfraces de texturas incómodas y el sonido del timbre. Estos hallazgos subrayan la importancia de adaptar el ambiente de aprendizaje para minimizar estímulos sensoriales que puedan causar estrés o crisis en el estudiante, promoviendo así un entorno más favorable para su desarrollo.

El comportamiento del estudiante durante la ejecución de tareas varía desde la negación y la irritabilidad hasta la necesidad de estímulos sensoriales para predisponerlo a trabajar, el docente de inglés destacó la frustración del estudiante con tareas que requieren esfuerzo y la necesidad de estímulos externos para motivarlo. La tutora de planta también observó irritabilidad con actividades de escritura y una fijación sensorial hacia ciertos materiales, estas observaciones sugieren la necesidad de estrategias personalizadas y materiales adaptados que puedan facilitar el aprendizaje y minimizar las crisis.

La interacción social del estudiante es limitada, con una marcada preferencia por el aislamiento a menos que haya un objeto de interés involucrado, en la clase de inglés, el estudiante no muestra intención de interactuar con sus compañeros, y en la clase de la tutora de planta, solo

participa en actividades grupales mediante imitación y con ayuda. La inclusión en juegos grupales parece ser más efectiva en entornos abiertos como el patio, lo que sugiere que un ambiente menos estructurado y más espacioso puede favorecer la interacción y la participación del estudiante.

Ambos docentes hacen esfuerzos conscientes para adaptar las actividades de acuerdo con las necesidades del estudiante, el docente de inglés emplea metodologías diferenciadas y un horario reducido para facilitar el aprendizaje, mientras que la tutora de planta utiliza señales gráficas y un enfoque en las habilidades artísticas del estudiante. Estas adaptaciones son cruciales para asegurar que el estudiante pueda participar y beneficiarse de la educación, resaltando la importancia de una enseñanza personalizada y flexible.

El manejo de las conductas del estudiante requiere una combinación de estímulos sensoriales y estrategias de redirección, ambos docentes mencionan la utilización de juguetes y materiales sensoriales para mantener la atención y manejar las crisis. Las recomendaciones de la psicopedagoga y la psicóloga son fundamentales para guiar las intervenciones y asegurar que las crisis se manejen de manera efectiva sin reforzar conductas negativas.

El análisis de las entrevistas con los docentes muestra que la educación de un estudiante con autismo no verbal requiere un enfoque altamente personalizado, con adaptaciones socio emocionales, metodológicas y de manejo conductual, la colaboración entre los docentes, la maestra sombra, y los profesionales de apoyo es esencial para crear un entorno de aprendizaje inclusivo y efectivo. Las observaciones y estrategias detalladas en las entrevistas proporcionan una guía valiosa para entender las necesidades específicas del estudiante y cómo abordarlas de manera que promueva su desarrollo y bienestar.

4.1.3 Entrevista a profesional en Psicopedagogía

Tabla 7. Entrevista realizada a docentes

Preguntas	Respuestas
Desde su experiencia: ¿En qué consiste la intervención psicoeducativa?	Buscar estrategias, técnicas, herramientas que respondan las necesidades educativas específicas que presentan los estudiantes con el objetivo de favorecer y promover su proceso de enseñanza-aprendizaje.
¿Cómo aporta esta la intervención psicoeducativa en el autismo no verbal?	Significativamente, porque se brindan estrategias para que el estudiante pueda entender las consignas, instrucciones, comunique sus necesidades y aborde en crisis emocionales.
¿Cuáles son las dificultades que presentan los niños con autismo no verbal?	Problemas en la comunicación, comportamientos disruptivos, no realizan contacto visual, parece que no estuvieran escuchando, dificultad en el control emocional, tiempo de espera y escasa tolerancia a la frustración.
¿Conoce usted, las dificultades en el área socioemocional de los niños con autismo no verbal?	Interacción entre sus pares, suelen aislarse, dificultad en el tiempo de espera, comprender normas sociales, desbordes emocionales al no poder comunicar sus necesidades o requerimientos. Presentan dificultad para comprender normas sociales, problemas para imitar comportamientos y acciones de otros, dificultades para regular sus emociones.
¿Qué metodologías o métodos utiliza para el desarrollo de habilidades socio emocionales en niños con autismo no verbal?	Método TEACCH, PECS, Mindfulness y Técnicas de autorregulación sensorial
¿Conoce Ud o ha aplicado el Método ABA? En caso de su respuesta ser afirmativa, puede explicar los beneficios que tiene la aplicación del mismo en el desarrollo socioemocional de niños con autismo no verbal.	Sí, en el ámbito terapéutico lo he aplicado para el incremento del lenguaje receptivo, la reducción de comportamientos problemáticos, interacción social y habilidades funcionales de la vida diaria.
¿Conoce usted o ha aplicado el método TEACCH? En caso de su respuesta ser afirmativa, puede explicar los beneficios que tiene la aplicación del mismo en el desarrollo socioemocional de niños con autismo no verbal.	Ayuda al estudiante a tener una estructura de la clase, a seguir normas y límites, a comprender las consignas por medio de los pictogramas, a reconocer los comportamientos adecuados y a eliminar los no adecuados.

Elaborado por: Campoverde & Canto (2024)

Análisis de entrevista a profesional externo

El profesional entrevistado, destaca la importancia de la intervención psicoeducativa en niños con autismo no verbal, señalando que consiste en buscar estrategias y herramientas específicas para favorecer su proceso de enseñanza-aprendizaje. Se subraya que esta intervención es crucial para que los niños entiendan consignas, comuniquen sus necesidades y manejen crisis emocionales, abordando así las dificultades de comunicación, comportamientos disruptivos y regulación emocional.

Además, el profesional menciona el uso de metodologías como el método TEACCH, PECS, Mindfulness y Técnicas de Autorregulación Sensorial, que han demostrado ser eficaces en el desarrollo de habilidades socioemocionales. También destaca la aplicación del Método ABA para mejorar el lenguaje receptivo, reducir comportamientos problemáticos e incrementar la interacción social y habilidades funcionales, este enfoque integral y personalizado es esencial para mejorar la calidad de vida y la integración de los niños con autismo no verbal.

4.1.4 Triangulación de resultados

Tabla 8. Triangulación de datos

Docentes	Psicopedagoga	Observación
El análisis de las entrevistas con los docentes revela que la educación de un estudiante con autismo no verbal exige un enfoque altamente personalizado, incorporando adaptaciones sensoriales, metodológicas y de manejo conductual. La dependencia del estudiante en la maestra sombra, la sensibilidad a ciertos estímulos, y la variabilidad en el comportamiento y la interacción social subrayan la necesidad de un ambiente de aprendizaje adaptado.	Las dificultades en la interacción social, comprensión de normas y regulación emocional mencionadas por el profesional son consistentes con la literatura y los datos empíricos, lo que refuerza la necesidad de una intervención personalizada y basada en evidencia para promover su inclusión escolar y mejorar su calidad de vida.	La ficha de observación de Estudiantes con TEA No Verbal (Trastorno del Espectro Autista) proporciona un vistazo detallado sobre el comportamiento del estudiante en el entorno escolar. El estudiante nunca muestra una atención persistente, lo cual es crucial para el aprendizaje y la interacción social, esta ausencia puede indicar dificultades significativas en el enfoque y la concentración.

Elaborado por: Campoverde & Canto (2024)

4.2 Propuesta

4.2.1 Tema

Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Niños con Autismo No Verbales en Nivel Escolar

4.2.2 Objetivos

Objetivo General

Promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con autismo no verbales a través de una intervención psicoeducativa que incluya actividades adaptadas a sus necesidades individuales y que favorezcan su inclusión escolar.

Objetivos específicos

- Desarrollar actividades específicas que faciliten la comunicación social en niños con autismo no verbales.
- Diseñar estrategias psicoeducativas que ayuden a los niños con autismo no verbales a identificar y manejar sus emociones.
- Crear actividades inclusivas que promuevan la interacción positiva entre los niños con autismo no verbales y sus compañeros de clase, fomentando un ambiente escolar inclusivo.

4.2.3 Justificación

Muchos niños y niñas diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista requieren orientación para enfrentar diversas situaciones sociales comunes en la vida diaria. Las habilidades socio emocionales son fundamentales para todos, ya que nos permiten desenvolvernó eficazmente en diferentes contextos sociales. Fomentar el desarrollo de estas habilidades mediante la práctica contribuye a aumentar la participación en el entorno y a mejorar el bienestar emocional, la salud mental y la calidad de vida de estos niños y niñas (Sandoval Poveda et al., 2020).

Por lo tanto, la implementación de intervenciones para el desarrollo de habilidades adaptativas y sociales en niños con autismo grado II se justifica en base a la necesidad imperante de brindar un apoyo integral y centrado en el niño para mejorar su calidad de vida y promover su integración en la sociedad.

El desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con autismo no verbales es fundamental para su inclusión y éxito en el entorno escolar. Una intervención psicoeducativa personalizada puede marcar una diferencia significativa en sus vidas. La propuesta que se presenta tiene como objetivo principal promover estas habilidades mediante actividades adaptadas a sus necesidades individuales, fomentando su inclusión escolar y creando un entorno

de apoyo tanto para los estudiantes con autismo como para sus compañeros y maestros.

4.2.4 Desarrollo de la propuesta

La propuesta se desarrollará a lo largo de un período de 6 meses y constará de 8 actividades específicas, cada una diseñada para abordar distintos aspectos de las habilidades socioemocionales. Estas actividades serán implementadas en el entorno escolar y se centrarán en mejorar la comunicación, el control emocional, y las interacciones sociales, las actividades serán variadas, incluyendo juegos de roles, ejercicios de expresión emocional, y dinámicas de grupo que promuevan la empatía y la colaboración. Además, se proporcionará formación a los maestros y compañeros de clase para asegurar una comprensión adecuada de las necesidades de los estudiantes con autismo, promoviendo así un ambiente inclusivo y de apoyo.

La implementación de estas actividades estará a cargo de un equipo interdisciplinario compuesto por psicopedagogos, terapeutas ocupacionales y maestros capacitados en educación inclusiva, se realizarán sesiones regulares de seguimiento para evaluar el progreso de los estudiantes y ajustar las actividades según sea necesario. La participación activa de los compañeros y maestros será crucial para fomentar la inclusión y el apoyo mutuo. Se utilizarán herramientas de evaluación cualitativas y cuantitativas para medir el impacto de la intervención en el desarrollo socioemocional de los niños con autismo no verbales. Al final del período de 6 meses, se espera haber logrado mejoras significativas en las habilidades socioemocionales de los estudiantes, así como en la percepción y actitud de sus compañeros y maestros hacia la inclusión escolar.

4.2.5 Técnicas

Las técnicas utilizadas en esta propuesta incluirán:

- Comunicación Alternativa y Aumentativa (CAA)

- Juego Terapéutico
- Terapia de Imitación

Objetivos de las Técnicas

- Facilitar la comunicación de los niños no verbales.
- Reducir la frustración y el comportamiento desafiante.
- Fomentar la interacción social.
- Desarrollar habilidades de juego simbólico.
- Fomentar la imitación de acciones y gestos.
- Mejorar la comprensión y la expresión emocional.

4.2.6 Descripción de actividades

Tabla 9. Actividades a desarrollar

Estrategias	Descripción de Aplicación	Indicaciones	Recursos	Responsable	Resultados
Comunicación Alternativa y Aumentativa (CAA)	Introducción y uso de pictogramas para facilitar la comunicación básica. Simulación de situaciones sociales para desarrollar empatía y cooperación.	Los niños seleccionarán pictogramas para expresar necesidades y deseos. Observación del uso de pictogramas en situaciones cotidianas.	<ul style="list-style-type: none"> • Material didáctico. • Espacio adecuado 	Docente	Mejora en habilidades sociales y capacidad de comunicación.
Juego Terapéutico	Juegos de roles para desarrollar habilidades sociales y de empatía.	Los niños participarán en juegos de roles con sus compañeros. Registro de interacciones y participación en el juego.	<ul style="list-style-type: none"> • Pinceles • Pinturas • Papel • Cartulina • Disfraces 	Docente – psicopedagoga/o	Desarrollo de la expresión emocional y empatía.
Ejercicios de Respiración	Prácticas de respiración consciente para promover la calma y autorregulación. Estas	Explique a los niños la importancia de la respiración y cómo puede ayudarnos a sentirnos más calmados. Muestre	<ul style="list-style-type: none"> • Área tranquila • Guías de respiración 	Psicólogo	Mejora en la autorregulación emocional y control de impulsos.

	<p>actividades se centrarán en técnicas de respiración que promueven la calma y la autorregulación emocional. A través de la conexión con su propia respiración, los niños desarrollarán habilidades para manejar el estrés y controlar sus emociones, contribuyendo a un entorno más tranquilo y enfocado.</p>	<p>cómo hacer una respiración profunda: inhale lentamente por la nariz durante cuatro segundos, sostenga la respiración por cuatro segundos y exhale lentamente por la boca durante cuatro segundos. Pida a los niños que cierren los ojos y sigan su guía mientras respiran profundamente, repitiendo el ejercicio varias veces. Utilice la visualización pidiendo a los niños que imaginen que están soplando burbujas cuando inhalan y lo desinflan cuando exhalan. Después de la práctica, reflexione con los niños sobre cómo se sienten y discutan los beneficios de la respiración profunda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Burbujas 		
Teatro de Títeres	<p>Representación de situaciones cotidianas para desarrollar</p>	<p>Cree escenarios cotidianos que los niños puedan representar, como pedir algo en una tienda,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Títeres • Escenario simple 	Docentes	Estímulo de la comunicación y

	<p>habilidades sociales. Este enfoque lúdico permitirá a los niños aprender a comprender mejor las interacciones sociales, mejorar sus habilidades comunicativas.</p>	<p>saludar a un amigo, o resolver un conflicto. Divida a los niños en pequeños grupos y asigne un escenario a cada grupo. Deje que los niños practiquen y luego representen sus escenas frente a la clase. Después de cada representación, discutan en grupo qué habilidades sociales se utilizaron, cómo se sintieron los niños en sus roles y qué podrían mejorar para futuras interacciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartón • Materiales de reciclaje 		<p>comprensión de roles sociales.</p>
<p>Tablero de elecciones</p>	<p>Creación de un tablero de elecciones para explorar y comprender diferentes estados emocionales y fomentar la toma de decisiones.</p>	<p>Diseñe un tablero con diferentes situaciones emocionales y opciones de respuesta. Cada casilla del tablero puede representar una emoción (tristeza, alegría, enojo, sorpresa, etc.) y ofrecer varias decisiones sobre cómo manejar esa emoción. Los niños tiran un dado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulina • Colores • Espacio 	<p>Docentes</p>	<p>Desarrollo de la conciencia emocional y reconocimiento de emociones.</p>

		para avanzar en el tablero, leen la situación en la casilla donde caen y eligen una respuesta de entre las opciones dadas. Después de tomar una decisión, discuten con el grupo por qué eligieron esa opción y cómo podría afectar sus emociones y relaciones con los demás.			
Juego de las emociones	Utilizar tarjetas con expresiones faciales para que los niños imiten y adivinen emociones. Guiados por los maestros, esta dinámica fomentará la observación y reconocimiento de expresiones emocionales, fortaleciendo las habilidades de empatía y la capacidad de	Utilice tarjetas que muestren diferentes expresiones faciales (felicidad, tristeza, enojo, sorpresa, miedo, etc.). Cada niño elige una tarjeta y trata de imitar la expresión facial que ve en la tarjeta, mientras los demás intentan adivinar la emoción. Guíe a los niños en la observación de detalles específicos de las expresiones faciales y discuta cómo cada emoción puede verse reflejada en diferentes partes del	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con expresiones • Espejo. 	Docentes	Desarrollar la inteligencia emocional al identificar y expresar emociones.

	interpretar las señales emocionales de los demás.	rostro. Esto ayudará a los niños a desarrollar una mayor empatía y comprensión de las emociones de los demás.			
Música para relajar	Uso de música relajante para favorecer la concentración y la calma. Esta actividad proporcionará a los niños un ambiente sonoro tranquilizador, contribuyendo a la reducción del estrés y la ansiedad, y promoviendo un estado mental más receptivo para el aprendizaje y la interacción positiva.	El uso de música relajante para niños con TEA no verbal puede crear un ambiente sonoro que contribuya a la reducción del estrés y la ansiedad, promoviendo un estado de calma y concentración. Seleccionando música instrumental suave y reproduciéndola a un volumen bajo, se facilita un entorno que puede ayudar a estos niños a sentirse más tranquilos y centrados. Es beneficioso integrar esta música durante actividades rutinarias para mantener una atmósfera serena. Observando las reacciones de los niños y adaptando la duración de las	<ul style="list-style-type: none"> • Altavoces • Selección de música apropiada 	Docentes	Promoción de la relajación y reducción de la ansiedad.

		sesiones de acuerdo a su respuesta, se puede optimizar el uso de la música como una herramienta efectiva para mejorar su bienestar emocional y su capacidad de interacción positiva.			
--	--	--	--	--	--

Elaborado por: Campoverde & Canto (2024)

4.2.7 Factibilidad de la propuesta

La propuesta de intervención psicoeducativa para desarrollar habilidades socioemocionales en niños con autismo no verbales en el entorno escolar es altamente factible debido a varios factores, en primer lugar, la intervención está diseñada para ser implementada en un período manejable de 6 meses, con actividades bien definidas y objetivos claros. La inclusión de un equipo interdisciplinario, compuesto por psicopedagogos y maestros capacitados, asegura un enfoque integral y especializado, además, la formación y participación activa de los maestros y compañeros de clase fomenta un ambiente inclusivo y de apoyo, lo que es crucial para el éxito de la intervención.

Las utilidades de estas técnicas son adecuadas y están respaldadas por la literatura como efectivas para mejorar la comunicación, la interacción social y la regulación emocional en niños con autismo, además la evaluación continua y la posibilidad de ajustar las actividades según el progreso de los estudiantes garantizan que la intervención se mantenga relevante y efectiva a lo largo del tiempo. Por lo tanto, esta propuesta tiene un alto potencial de éxito en la mejora de las habilidades socioemocionales y la inclusión escolar de los niños con autismo no verbales.

4.2.8 Beneficiarios directos e indirectos

Los niños con autismo no verbales son los beneficiarios directos más importantes de esta intervención psicoeducativa, la propuesta está diseñada específicamente para abordar sus necesidades individuales, facilitando el desarrollo de habilidades socioemocionales, mejorando la comunicación y promoviendo su inclusión escolar. Además, los maestros y el personal educativo que recibirán formación y apoyo continuo también se beneficiarán directamente.

Las familias de los niños con autismo se beneficiarán indirectamente al observar mejoras significativas en las habilidades socioemocionales y la inclusión escolar de sus hijos, lo que reducirá el estrés y aumentará su satisfacción con el progreso educativo y social de sus hijos. Los compañeros de

clase también se beneficiarán, ya que participarán en un entorno inclusivo, desarrollando una mayor empatía, comprensión y habilidades sociales.

4.2.9 Evaluación de la propuesta

Para evaluar la efectividad de la intervención psicoeducativa destinada a desarrollar habilidades socioemocionales en niños con autismo no verbales, se implementará un enfoque mixto que combine herramientas de evaluación cualitativas y cuantitativas. La evaluación se llevará a cabo en tres fases: pre-intervención, durante la intervención y post-intervención, permitiendo un seguimiento continuo y ajustes necesarios para maximizar el impacto de las actividades.

- **Fase Pre-Intervención:** Antes de iniciar la intervención, se realizará una evaluación inicial para establecer una línea base de las habilidades socioemocionales, de comunicación y de interacción social de los niños. Esta evaluación incluirá observaciones directas, entrevistas con los maestros y padres.
- **Fase Durante la Intervención:** A lo largo de los 6 meses de intervención, se llevarán a cabo evaluaciones periódicas para monitorear el progreso de los estudiantes. Se utilizarán diarios de campo y registros anecdóticos por parte de los maestros y terapeutas para documentar cambios en las habilidades socioemocionales y comportamentales de los niños. Además, se aplicarán cuestionarios y escalas de comportamiento social y emocional mensualmente. Las sesiones de retroalimentación con el equipo interdisciplinario y reuniones con los padres se programarán para discutir el progreso y realizar ajustes necesarios en las actividades.
- **Fase Post-Intervención:** Al finalizar la intervención, se llevará a cabo una evaluación final para medir el impacto de la propuesta. Se repetirán las evaluaciones iniciales (observaciones, entrevistas y pruebas estandarizadas) para comparar los resultados pre y post intervención. Además, se realizará una encuesta de satisfacción para maestros, padres y compañeros de clase para evaluar la percepción del impacto de la

intervención en el ambiente escolar y en la inclusión de los niños con autismo.

La evaluación continua y sistemática permitirá no solo medir la efectividad de la intervención, sino también proporcionar una retroalimentación valiosa para mejorar las prácticas educativas y terapéuticas en el apoyo a niños con autismo no verbales.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación han permitido identificar y analizar las conductas, respuestas sensoriales y habilidades cognitivas y sociales de estudiantes con autismo no verbal, cumpliendo con los objetivos específicos planteados. Las dificultades en la comprensión de instrucciones, el manejo de estímulos sensoriales y la interacción social en los niños revelan la importancia de adaptar el entorno de aprendizaje a las necesidades específicas de estos estudiantes.

El impacto de los resultados en el contexto escolar es significativo, destacando la necesidad de implementar estrategias sensoriales y metodológicas diferenciadas, las entrevistas con los docentes indican que la dependencia de los estudiantes en la maestra sombra y las adaptaciones sensoriales son cruciales para evitar crisis y promover un ambiente de aprendizaje controlado y seguro. Además, se confirma que la colaboración entre docentes y profesionales de apoyo es esencial para crear un entorno inclusivo que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes con autismo no verbal.

Se concluye que la relevancia de la propuesta radica en la utilización de metodologías innovadoras, que podrán ser efectivas en el desarrollo de habilidades socioemocionales y funcionales, estas intervenciones no solo mejoran la comprensión y comunicación de los estudiantes, sino que también abordan la regulación emocional y el manejo de crisis.

Este proyecto contribuye con la comunidad científica al proporcionar datos de relevancia y una propuesta de gran importancia, que al ser implementada promoverán la inclusión escolar y mejorar la calidad de vida de los estudiantes con autismo no verbal.

RECOMENDACIONES

Se recomienda que, para optimizar el entorno educativo de los estudiantes con autismo no verbal, es esencial realizar ajustes sensoriales que minimicen el estrés y las crisis emocionales, esto incluye el uso de materiales con texturas adecuadas y la reducción de ruidos fuertes en el aula, además de crear espacios tranquilos donde los estudiantes puedan relajarse y recuperarse de sobrecargas sensoriales.

Se recomienda que la propuesta sea socializada con las autoridades del plantel, y se incentive la capacitación continua para docentes y personal de apoyo, lo cual es fundamental para asegurar la efectividad de las estrategias propuestas, es necesario ofrecer formación en técnicas de manejo de conductas y estrategias de enseñanza específicas para estudiantes con autismo no verbal.

Además, fomentar la colaboración entre maestros, psicopedagogos y otros profesionales permitirá desarrollar e implementar planes de enseñanza personalizados que respondan a las necesidades de cada estudiante, la participación activa de la comunidad educativa, incluyendo padres y cuidadores, es vital para el éxito de estas intervenciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalá, G. C., y Ochoa Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina (México)*(1), 7 - 20. <https://doi.org/http://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Alcantara, L. M. (2022). Lenguaje y comunicación en el autismo. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(28), 74 - 98. Retrieved 12 de Septiembre de 2024, from <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/20391/15183>
- Antonia Bretones Rodríguez, R. C. (2023). Factores de riesgo del Trastorno del Espectro Autista. *Portal Clínic*.
- Araya Pizarro, S. C., y Espinoza Pastén, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y representaciones*, 8(1). <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Arriagada Hernández, C. R. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 175 - 195. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM V. En A. A. Psiquiatría, *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM V* (págs. 50-52). Madrid, España: Médica Panamericana. <https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Bálsamo Estévez, M. G. (2022). Teoría psicogenética de Jean Piaget: Aportes para comprender al niño de hoy que será el adulto del mañana. 42. Retrieved 06 de ago de 2024, from <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13496>
- Bejarano, A. A. (2021). Pautas de crianza en el sector rural. *Revista estudios psicológicos*, 66 - 73. Retrieved 7 de agosto de 2024, from <https://estudiospsicologicos.com/index.php/rep/article/download/9/9>

- Bustamante Mendoza, M. (2024). Sistema de comunicación por intercambio de imágenes" Pecs" en pacientes con trastornos del espectro autista (Tea).
- Bustillos Murillo, E. V. (2024). El Autismo y el Rendimiento Académico. *Bachelor's thesis, Ecuador: Pujili: Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC).*
- Bustillos Murillo, E. V. (2024). El Autismo y el Rendimiento Académico . *Bachelor's thesis, Ecuador: Pujili: Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC).*
- Cabrera-Cuervo, I. P.-P.-L. (2023). Estrategias de intervención en personas con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito sanitario. Revisión bibliográfica.
- Caldas Calle, K. J. (2024). Modelo de diseño interior para aula inclusiva centrado en niños con autismo.
- Candelario, S. L. (2023). Impacto en la familia del diagnóstico de Trastorno del espectro del autismo (TEA) en un hijo/a: una revisión sistemática. *Análisis y modificación de conducta*, 49 (180), 3 - 53.
- Carrillo Cruz, C. E. (2020). El filtro afectivo positivo como estrategia de estimulación neurocognitiva para la modificación de conductas negativas en un niño en condición de discapacidad. Retrieved 7 de agosto de 2024, from <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/18678>
- Cedeño, C. R. (2023). Desarrollo del sistema del lenguaje en niños y niñas autistas. Retrieved 7 de agosto de 2024, from <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/9483/1/T4154-MTDI-Medranda-Desarrollo.pdf>
- Cepeda Sánchez, J. (2021). Re-pensar al sujeto en el campo de las ciencias cognitivas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 125 - 153. <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/soph.n30.2021.04>
- Conforme Guerra María Fernanda, Z. F. (2023). Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad. *REVISTA INVECOM*. Retrieved 13 de Septiembre de 2024, from <https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/1930/172>
- Cordero Villarroel, M. (2019). TEA sin lenguaje verbal expresivo. *Revista Educación Las Américas*, 56-67. <https://doi.org/https://doi.org/10.35811/rea.v9i0.65>
- Cruz Reynoso, S. &. (2021). Detección de alteraciones de las funciones ejecutivas utilizando como medio diagnóstico la realidad virtual en

- niños/as y adolescentes, agosto 2019-febrero 2021. *Doctoral dissertation, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña*. Retrieved 7 de agosto de 2024, from <https://repositorio.unphu.edu.do/handle/123456789/3587>
- De la Torre González, B. (2024). *Una mirada inclusiva al alumnado con TEA: Cómo articular respuestas y buenas prácticas en contextos educativos ordinarios* (Vol. 239). Narcea Ediciones. Retrieved 14 de ago de 2024, from https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=r24QEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Una+mirada+inclusiva+al+alumnado+con+TEA&ots=CxZ_GDDTIU&sig=fZxN8xqAFVtrMD462YGY4APwucs#v=onepage&q=Una%20mirada%20inclusiva%20al%20alumnado%20con%20TEA&f=false
- Del Aguila Peña, L. (2022). *Retroalimentación Formativa y Desarrollo Socio-Afectivo en Niños de la Institución Educativa Inicial N° 481 Fray Martín-Pucallpa*, 2021.
- Díaz Getial, A. D. (2022). Rol de la familia en la intervención del Trastorno del Espectro Autista “Una descripción y análisis del rol de la familia en niños y niñas diagnosticados con trastorno del espectro autista”. Retrieved 7 de agosto de 2024, from <http://hdl.handle.net/10785/12747>
- Díaz Gil, M. F. (2023). *Habilidades sociales en adolescentes del nivel secundario Con TEA, TDAH y regulares en Instituciones Educativas de Lima Metropolitana*, 2021. Retrieved 7 de Agosto de 2024, from <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/34595>
- Díez Valdivia, I. (2023). El método TEACCH como herramienta para mejorar la atención del alumnado TEA. <http://hdl.handle.net/10045/135315>
- Ecuador, C. d. (2013). Normas constitucionales.
- Educación, M. d. (2010). Rendición de Cuentas 2010. Retrieved 7 de agosto de 2024, from https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/04/Rendicion_%202010.pdf
- Encinoso Estévez, A. D. (2021). Programa de educación emocional para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA).
- Encinoso Estévez, A. D. (2021). Programa de educación emocional para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Retrieved 7 de agosto de 2024, from <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/24925>

- Escobar Delgado, S. F. (2023). Desarrollo socio-afectivo para la atención de niños con trastorno espectro autista. *Master's thesis, Guayaquil: ULVR, 2023.*
- Escobar Delgado, S. F. (2023). Desarrollo socio-afectivo para la atención de niños con trastorno espectro autista. *Master's thesis, Guayaquil: ULVR.* Retrieved 7 de agosto de 2024, from <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/6305>
- Escobar Delgado, S. F. (2023). Desarrollo socio-afectivo para la atención de niños con trastorno espectro autista. *[Tesis Maestría]*, 101. Guayaquil, Ecuador: Universidad Laica Vicente Rosafuerte de Guayaquil. Retrieved 08 de ago de 2024, from <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/6305>
- Espinosa, M. M. (2022). Propuesta de intervención para mejorar las habilidades sociales en jóvenes de 12 a 15 años con trastorno del espectro autista con un grado de afectación leve. *Universitas Miguel Hernández*, 1 - 42.
- Ferrari, E. F. (2021). *DIDÁCTICA PRÁCTICA.: Para enseñanza básica, media y superior.* Grupo Magro. Retrieved 7 de agosto de 2024, from [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6E4bEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT642&dq=La+propuesta+de+Sa%C3%A9z+\(2020\),+manifiesta+que+el+t%C3%A9rmino+%22intervenci%C3%B3n%22+comprende+cuestiones+innumerables+de+inquietudes+o+fen%C3%B3menos+que+persisten+sin+soluci%](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6E4bEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT642&dq=La+propuesta+de+Sa%C3%A9z+(2020),+manifiesta+que+el+t%C3%A9rmino+%22intervenci%C3%B3n%22+comprende+cuestiones+innumerables+de+inquietudes+o+fen%C3%B3menos+que+persisten+sin+soluci%)
- Fuentes, J. H. (2021). Guía práctica para el autismo de ESCAP: resumen de las recomendaciones basadas en la evidencia para su diagnóstico y tratamiento. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30(6), 961 - 984.
- Galera García, I. (2023). Programa de motricidad globalizado y educación sensorial a partir del método Montessori en Educación Infantil.
- Gallardo Montes, C. D. (2020). Plataformas webs y recursos online centrados en habilidades comunicativo-lingüísticas para familias de personas con autismo. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33412/retosxxi.v4.1.2787>
- García Junco , C. (2022). Inclusión del alumnado con TEA en los tiempos de recreo. *En-claves del pensamiento.* <https://doi.org/https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.504>

- García Lucero, A. A. (2021). El apego y la conducta social. *Bachelor's thesis, Riobamba*. Retrieved 7 de agosto de 2024, from <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/8084>
- García, F. S. (2023). Programa educativo para conocimiento y participación de padres de niños con autismo en una clínica de Piura, Perú. *Revista Herediana de Rehabilitación*, 6(1), 29 - 38.
- Garrido, D. C.-R. (2015). Dificultades de comprensión del lenguaje en niños no verbales con trastornos del espectro autista y sus implicaciones en la calidad de vida familiar. *Revista de neurología*, 60(5), 207-214.
- Garrido, D., Carballo, G., Franco, V., y García-Retamero, R. (2015). Trastornos de la comprensión del lenguaje en niños no verbales con trastornos del espectro autista y sus implicaciones en la calidad de vida familiar. *Revista de neurología*, 60(5), 207 - 214.
- Garrido, D., Carballo, G., y Valverde, P. (Junio de 2022). Los hermanos de niños con autismo: Habilidades lingüísticas y motrices más allá de los tres años. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 209 - 216. <https://doi.org/https://doi.org/10.5093/psed2022a3>
- Giovanetti, L. B. (2021). Caracterización de niños y adolescentes con trastornos del espectro autista en Barranquilla, Colombia. *Pediatría*, 54(2), 63 - 70. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18800/psico.202302.001>
- Girón Manayay, L. F. (2020). Criterios arquitectónicos basados en la metodología Montessori como alternativa a la educación infantil con TEA, Distrito Veintiséis de Octubre, 2020. Retrieved 12 de Septiembre de 2024, from <https://hdl.handle.net/20.500.12692/67718>
- Giroto Agostini, J. M. (2023). Habilidades sociales educativas de los padres de niños con TEA: caracterización y relación con las habilidades sociales de los niños. *Revista de Psicología (PUCP)*, 41(2), 581 - 618. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18800/psico.202302.001>
- Gómez, A. B. (2020). Autoconciencia y la calidad de vida en un niño con Síndrome de Asperger: un estudio fenomenológico-interpretativo. *BIENESTAR*. Retrieved 7 de agosto de 2024, from https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/99504835/9789585339712-libre.pdf?1678132926=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DBienestar_y_emociones_positivas_

Una_mira.pdf&Expires=1723031221&Signature=fvSFE2UvIN5izKoLYcU
T4U0nLF-XuXgyHT7O1kIrvlQtmzQ4

- González Andrade, V. V., y Ramos Llanos, A. P. (2020). Psicología del aprendizaje y Pedagogía Terapéutica. *Aplicación del método TEACCH en el aula virtual para un estudiante con trastorno del espectro autista*. <https://doi.org/oai:repository.unab.edu.co:20.500.12749/13582>
- Granados Sánchez, F. M. (2022). Los factores Neuropsicológicos y su incidencia en el Proceso de Lectura de niños y Niñas de la Unidad Educativa del Milenio José de San Martín. Retrieved 7 de agosto de 2024, from <https://repositorio.unemi.edu.ec/xmlui/handle/123456789/6338>
- Guamani Cordero, E. G. (2023). Fortalecimiento de Capacidades Profesionales Docentes para la Inclusión de Niños con TEA en el Nivel de Educación General Básica Media. *Master's thesis, Universidad Nacional de Educación*.
- Guamarica, A. M., Miguashca, J. C., y García, D. E. (2022). Importancia del manejo de recursos didácticos para el desarrollo del lenguaje no verbal en preparatoria: una revisión bibliográfica. *Revista Cognosis*, 2(4), 41 - 56.
- Health, N. I. (2022). Trastornos del espectro autista. *Departamento de salud y servicios humanos de los Estados Unidos*, 1 - 8.
- Hernández González, O. S. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Conrado*, 17(78), 214 - 222. Retrieved 7 de Agosto de 2024, from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100214&lng=es&nrm=iso
- Herrera-Del Aguila, D. D. (2021). Trastorno del espectro autista: la historia. *Diagnóstico*, 60(3), 131 - 133.
- Hervás, A. (2023). Autismo y depresión: presentación clínica, evaluación y tratamiento. *Medicina (Buenos Aires)*, 83, 37 - 42.
- Jardí, A., y Puigdemívol, I. (2024). Medidas de Apoyo Educativo para la Inclusión en la Teoría y en la Práctica. ¿Son siempre Inclusivas? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 23-42. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782024000100023>
- Jordan Manzano , D. E. (1 de Mayo de 2024). Influencia del método de entrenamiento de mapeo auditivo y motor utilizado para facilitar el

- desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años en el centro de neuropsicología y estimulación neurosensorial de la ciudad de Santo Domingo. *Influencia del método auditor y motor mapping training como herramienta para facilitar el desarrollo del lenguaje en niños de 3 – 5 años en el centro de neuropsicología y estimulación neurosensorial de la ciudad de Santo Domingo*. Ambato, Riobamba, Ecuador: Biblioteca -Repositorio Digital. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/41531>
- Laguna Laborda, Á. M.-M. (2023). Enseñanza del inglés como lengua extranjera al alumnado con trastorno del espectro autista. Revisión bibliográfica.
- Lara Torres, D., García López, L. M., y Reyes Matínez, L. (2021). El valor educativo de la Educación Deportiva: un análisis desde las teorías de Piaget y Kohlberg. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. Retrieved 7 de agosto de 2024, from <https://revistas.uva.es/index.php/agora/article/view/4813>
- Lasa Zulueta, A. (2021). Reflexiones y debates sobre el autismo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 229 - 265. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352021000100014>
- Leones Araque, B., Larrahondo Gómez, M., Simancas Sarabia , N., Torrez Ortega, A. M., Puello Ramos , S., Ariza Arévalo, A. F., y López Luna , G. Y. (2020). Ambiente educativo y perfil lingüístico como bases importantes para la educación inicial del niño. (D. Plus, Ed.) *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6, 36 - 65. <https://doi.org/https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.2.2034>
- Lira-Durán, D. P.-L.-C.-P. (2023). Regulación emocional, conducta prosocial y envidia en niñas y niños guanajuatenses de edad escolar. *JÓVENES EN LA CIENCIA*(21), 1 - 7.
- Lledó, G. L.-L.-Q. (2024). Análisis mediante inteligencia artificial de las emociones del alumnado autista en la interacción social con el robot NAO. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 24(78). <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/red.588091>
- Loor Briones, W. V., Maridueña Morejón, E. E., y Mora Proaño, J. V. (2021). El Autismo y su incidencia en el Desarrollo Emocional en los Niños de Educación Inicial de 3 a 5 Años. Retrieved 13 de Septiembre de 2024, from <https://repositorio.unemi.edu.ec/xmlui/handle/123456789/5684>

- López-Díaz, J. M., Moreno-Rodríguez, R., y López-Bastías, J. L. (2021). Análisis del impacto de un programa deportivo en niños con Trastorno del Espectro del Autismo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. *Retos*, 39, 98-105. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.74841>
- López-Florit, L. (2023). Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en educación primaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 157 - 179.
- Macías, F. Z. (2022). Rol de los padres en el desarrollo socio afectivo de niños con autismo de 2 a 3 años. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 210 - 234.
- Maddalleno, L. B. (2023). Estudio descriptivo sobre las características que presentan en la comunicación verbal y no verbal niños, entre 6 y 8 años de edad, con Trastornos del Espectro Autista. *Universidad FASTA. Facultad de Ciencias Médicas*.
- Magallanes Palomino, Y. V. (2021). El lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky. *CIEG, Revista Arbitrada Del Centro De Investigación Y Estudios Gerenciales*, 25 - 35. Retrieved 7 de agosto de 2024, from <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/11/Ed.5125-35-Magallanes-Veronica-et-al.pdf>
- María del Carmen Zamora Soriano, L. O. (2011). Manual para promover el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas preescolares. *Puentes para crecer*, 1 - 44.
- Martillo Alchundia, L. A. (2023). Intervención neuropsicológica en niños escolares con trastorno del espectro autista (TEA). *Master's thesis, Universidad Casa Grande. Departamento de Posgrado*.
- Martín, R. P. (2023). La escritura como intervención en salud mental y salud pública: revisión a 25 años del abordaje phaedrus para el autismo. *Revista Argentina de Salud Pública*, 15, 102-102.
- Medranda Cedeño, C. R. (2023). Desarrollo del sistema del lenguaje en niños y niñas autistas. *Master's thesis, Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador*.
- MINEDUC. (2010). Rendición de cuentas: Ministerio de Educación .

- Minta Pinduisaca, J. I. (2023). Habilidades sociales y desarrollo lectoescritor en un adolescente con autismo.
- Montagud Rubio, N. (2021). Psicología y mente. *Obtenido de lenguaje comprensivo: qué es y consejos para potenciarlo en la infancia*. Retrieved 7 de agosto de 2024, from <https://www.mentesabiertaspsicologia.com/blog-psicologia/blog-psicologia/lenguaje-comprensivo-en-infancia-potenciarlo#:~:text=Las%20conversaciones%20significativas%20y%20estimulantes,el%20desarrollo%20de%20esta%20habilidad.>
- Mora, L. M. (2024). Atención Temprana de niños con trastornos del espectro autista (TEA): Un enfoque desde la pedagogía de la inclusión. . *Tesis doctorales*.
- Moraga, M. C. (2022). La importancia del enfoque pedagógico inclusivo en los programas de formación docente. *Lecturas: Educación física y deportes*, 27(288). <https://doi.org/https://doi.org/10.46642/efd.v27i288.3281>
- Muñoz Tito, P. A. (2023). Etapas del desarrollo y trastorno del espectro autista en niños evaluados en la Asociación: “Kolob Tacna de Niños con Autismo y Síndrome de Asperger”, 2017–2019. Retrieved 13 de Septiembre de 2024, from <https://repositorio.upt.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12969/2963/Munoz-Tito-Patricia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Narváez Intriago, J. &. (2021). Formación del profesorado ecuatoriano en autismo y asperger. *CONDUCIR. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.863>.
- Navarro Ariste, A. M. (2024). Acoso escolar e ideación suicida en estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa de Huancayo-2023. Retrieved 12 de Septiembre de 2024, from <https://hdl.handle.net/20.500.12848/6910>
- Nerenberg, J. (2024). *Mentes divergentes: Cómo vivir en un mundo que no está hecho para ti*. EDITORIAL SIRIO SA. Retrieved 7 de agosto de 2024, from <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=vYEUEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=+los+alumnos+con+TEA+a+menudo+desean+repetir+actividades+que+les+gustan+y+pueden+mostrarse+ansiosos+o+irritables+&>

ts=slo4bt0B30&sig=8AR75hE_eP0DcdViyfZ0TmJxLt8#v=onepage&q&f=false

- Olhaberry, M. &. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.06.002>
- Ortolá, P. L. (2022). Propuesta de intervención a través del método TEACCH en un aula ordinaria de 5 años de Educación infantil con un alumno con Trastorno del Espectro Autista. Valencia. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/2777>
- Pagazaurtundua Rodríguez, A. (2022). Propuesta didáctica para niños con TEA a través de la pedagogía Montessori. Retrieved 13 de Septiembre de 2024, from <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56580>
- Palomo, R. (2020). The young child with autism: a review of Ángel Rivière's vision about the early development of autism (El niño pequeño con autismo: una revisión de la visión de Ángel Rivière sobre el desarrollo temprano del autismo). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(4), 730 - 747. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1802150>
- Pedraza, L. M.-M. (2023). Caracterización Psicológica de las Implicaciones Emocionales de Padres con Hijos con Trastorno del Espectro Autista. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 7506 - 7522. Retrieved 12 de Septiembre de 2024, from <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6741>
- Pesántez, L. C. (2023). El diseño universal de aprendizaje como estrategia de aprendizaje para el desarrollo lógico matemático en niños con autismo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3494-3511.
- Prada Cancio, R. V. (2021). Mejora de las habilidades sociales en personas con autismo. Revisión bibliográfica sobre intervenciones que trabajan las competencias sociales.
- Puerto, M. S. (2024). Intersección entre Autismo, Trastorno del Espectro Autista (TEA) e Inmigración: una revisión de alcance. *Interdisciplinary Rehabilitation/Rehabilitacion Interdisciplinaria*.
- Puerto, M. S. (2024). Intersección entre Autismo, Trastorno del Espectro Autista (TEA) e Inmigración: una revisión de alcance. *Interdisciplinary Rehabilitation/Rehabilitacion Interdisciplinaria*, 4, 77.

- Pulido Flórez, V. (2023). Validación piloto de la Escala 360 de detección temprana del trastorno del espectro autista (EDTTEA).
- Pulla Yunga, D. E. (2023). El desarrollo de la comunicación verbal mediante un PECS en un niño con TEA de la Unidad Educativa "Agustín Cueva Tamariz". *Bachelor's thesis, Universidad Nacional de Educación*.
- Rache, K. J. (2015). INCLUSION SOCIAL Y EDUCATIVA DE LOS TRASTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA).
- Renobell Santaren, V. (2023). La mejora de la sociabilidad y las habilidades sociales mediante el uso de la psicomotricidad relacional en menores con síntomas de autismo.
- Renobell Santaren, V. (2023). La mejora de la sociabilidad y las habilidades sociales mediante el uso de la psicomotricidad relacional en menores con síntomas de autismo.
- Rey Paladines, C. M. (2024). Dinámica familiar y estilo de conducta en un niño con autismo y TDAH. *Bachelor's thesis, Machala: Universidad Técnica de Machala*.
- Rodríguez, J. S. (2023). El acompañamiento a los niños y niñas con Autismo desde la Psicomotricidad Relacional. *Revista de psicoterapia, 34* (125), 7-19.
- Ruggieri, V. (2022). El autismo a lo largo de la vida. *Medicina (Buenos Aires)*(82), 3 - 6. Retrieved 13 de Septiembre de 2024, from https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0025-76802022000700003&script=sci_arttext
- Sáez Alonso, I. (2023). Propuesta de intervención en un caso de Trastorno Específico del Lenguaje utilizando el cuento como recurso didáctico.
- Salazar¹, P. A., Santamaría², M. F., Mato³, D. d., y Gómez, L. J. (2023). Una estrategia psicopedagógica inclusiva para estudiantes universitarios con autismo. *RECIMUNDO, 7*(2), 141 - 152. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(2\).jun.2023.141-152](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(2).jun.2023.141-152)
- Salillas Torrecillas, A. &. (s. f). Propuesta de intervención educativa basada en mindfulness para el fomento de la regulación emocional en alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA).
- Salud, O. M. (2024). *Autismo*. OMS.

- Sandoval Poveda, A., González Rojas, V., y Madriz Bermúdez, L. (2020). Retos y oportunidades: teatro como estrategia de mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 65 - 77. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2821>
- Santos, S. A., Almeida, E. d., Mello, G. T., Araújo , M., Mata , S. d., Lobo, T. D., y Silva, W. L. (2024). Desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com autismo através de programas educacionais. *Caderno Pedagógico*. <https://doi.org/https://doi.org/10.54033/cadpedv21n5-048>
- Suárez Murieda, L. A. (2023). La planificación centrada en la persona trasladado a la realidad de un alumno con trastorno del espectro autista.
- Torres Montalvo, M. C., Pinos Benavides, C. X., y Crespo Dávila, E. M. (2021). Educación Inclusiva en Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Científica Hallazgos21*, 6(2), 138 - 147. Retrieved 7 de agosto de 2024, from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8276765>
- Torres Paz, L. E.-F. (2023). Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Formación Inicial Docente de Educación Física en el Perú. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*(47). Retrieved 12 de Septiembre de 2024, from <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A7%3A23031079/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A161426803&cr=c>
- Toruño Arguedas, C. (2020). Aportes de Vigotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 186 - 195. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i33.3043>
- Tulumba Carrera, M. E. (2024). Actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Úbeda Romero, A. E. (2021). Psicología del aprendizaje y Pedagogía Terapéutica. *Psicología del aprendizaje y Pedagogía Terapéutica*. Madrid, España. Retrieved 19 de Agosto de 2024, from <http://hdl.handle.net/11531/50949>
- Vásquez Campos, J., y Conill Armenteros, J. A. (2021). La Logopedia en Pinar del Río, una práctica en el trabajo interdisciplinario e intersectorial. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*. <http://revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/4837>

- Vásquez Yanza, K. E. (2024). Funcionalidad familiar y su relación con el aprendizaje en un niño con autismo . *Bachelor's thesis, Machala: Universidad Técnica de Machala.*
- Vaz-Almagro, A. (2023). La Inteligencia Emocional en el Desarrollo del Alumnado con Trastorno del Espectro Autista: una propuesta psicopedagógica en el aula.
- Velarde-Incháustegui, M., Ignacio-Espíritu, M. E., y Cárdenas-Soza, A. (2021). Diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista-TEA, adaptándonos a la nueva realidad, Telesalud. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 157 - 182. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.20453/rnp.v84i3.4034>
- Vélez Álvarez, C. &. (2023). DISCAPACIDAD, RESILIENCIA Y CALIDAD DE VIDA. *Diversitas*, 19(1).
- Venegas, J. E. (2023). El autismo oculto en las mujeres: TEA: Trastorno del Espectro Autismo. *Psicomotricidad, Movimiento y Emoción*, 2, 62 - 77. Retrieved 7 de agosto de 2024, from <https://mail.cies-revistas.mx/index.php/Psicomotricidad/article/view/299>
- Vielma, A. J. (2021). Caracterización clínica de los trastornos del espectro Autista (TEA) en el Estado Mérida-Venezuela. Marzo 2020-febrero 2021. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría*, 84(2), 50-56. <https://doi.org/https://orcid.org/0000-0001-5568-0291>
- Villafuerte Holguín, J. S. (2020). Pantallas táctiles y enseñanza del inglés a niños con trastorno por déficit de atención: prácticas idiomáticas y juegos recreativos. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 12(2), 52 - 73. <https://doi.org/https://doi.org/10.32870/ap.v12n2.1908>
- Villaroel Cordero, M. (2019). TEA sin lenguaje verbal expresivo. *Revista Educación las Américas*, 9, 56-67. Retrieved 7 de Agosto de 2024, from <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/65>
- Villarroel, M. C. (2019). TEA sin lenguaje verbal expresivo: estado actual en el campo de la investigación y de la intervención. *Revista Educación las Américas*, 9. <https://doi.org/https://doi.org/10.35811/rea.v9i0.65>
- Yaguachi Cárdenas, C. J. (2024). Habilidades sociales y funciones ejecutivas en un niño con TEA. *UTMACH, Facultad de Ciencias Sociales, Machala, Ecuador.*

Yaguachi Cárdenas, C. J. (2024). Habilidades sociales y funciones ejecutivas en un niño con TEA. *UTMACH, Facultad de Ciencias Sociales, Machala, Ecuador*. Retrieved 7 de Agosto de 2024, from <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/22828>

Yossa Manrique, E. R. (2022). Estrategias pedagógicas mediadas por las TIC para apoyar procesos académicos a población con discapacidad intelectual.

ANEXOS

Anexo 1

ENTREVISTA DIRIGIDA A DOCENTES

Docente 1

1. ¿Cómo es la conducta del estudiante durante la clase?
(Respuestas sensoriales, auditivas, conductuales).

Conductuales

Sensoriales

Auditivas

2. ¿Cómo es el comportamiento del estudiante durante la ejecución de actividades o tareas? Estímulos, crisis, irritabilidad, fijaciones sensoriales.

Estímulos

Crisis

Irritabilidad

Fijaciones sensoriales

3. ¿Cómo es la interacción del estudiante en juegos grupales?

4. ¿Muestra interés el estudiante en hacer amigos con otros compañeros?

5. ¿Cómo se adaptan las actividades que se realizan en clase al estudiante con autismo?

6. ¿Cómo maneja las conductas de los estudiantes con autismo durante la clase?

7. ¿Muestra algún tipo de intención comunicativa el estudiante?

8. ¿Cómo le afecta el trastorno en el aprendizaje de los contenidos desarrollados en clase? ¿Hay diferencia entre sus compañeros?

Observaciones:

Docente 2

1. ¿Cómo es la conducta del estudiante durante la clase?
Respuestas sensoriales, auditivas, conductuales

Conductuales

Sensoriales

Auditivas

2. ¿Cómo es el comportamiento del estudiante durante la ejecución de actividades o tareas? Estímulos, crisis, irritabilidad, fijaciones sensoriales.

Estímulos:

Crisis:

Irritabilidad:

Fijaciones:

3. ¿Cómo es la interacción del estudiante en juegos grupales?

4. ¿Muestra interés el estudiante en hacer amigos con otros compañeros?

5. ¿Cómo se adaptan las actividades que se realizan en clase al estudiante con autismo?

6. ¿Cómo maneja las conductas de los estudiantes con autismo durante la clase?

7. ¿Muestra algún tipo de intención comunicativa el estudiante?

8. ¿Cómo le afecta el trastorno en el aprendizaje de los contenidos desarrollados en clase? ¿Hay diferencia entre sus compañeros?

Observaciones:

Anexo 2: Ficha de Observación

ÁREA SENSORIAL	NN1	NN2
Tiene contacto visual hacia quien se dirige		
Capacidad Auditiva		
Mueve su cabeza dirigiéndose hacia la fuente del sonido		
Le causa molestia los sonidos fuertes		
ÁREA COGNITIVA		
Recepción de la Información		
Entiende adecuadamente las instrucciones orales		
Comprende el vocabulario que utiliza el profesor		
Necesita algún nivel de ayuda para la comprensión de las órdenes		
Razona de manera lógico ante situaciones sencillas		
ÁREA SOCIAL		
Tiene juego simbólico		
Realiza juego en compañía		
Saluda y se despide de manera independiente		
Se puede apartar de la mamá con normalidad		
ÁREA CONDUCTUAL		
Camina por el lugar sin permiso		
Interfiere en el trabajo de los demás		
Presenta crisis emocionales o anormales durante clases		

Anexo 3:

Entrevista a Profesional de Psicopedagogía

1. Desde su experiencia, ¿En qué consistela intervención psicoeducativa?

2. ¿Cómo aporta esta intervención psicoeducativa en el autismo no verbal?

3. ¿Cuáles son las dificultades que presentan los niños con autismo no verbal?

4. ¿Conoce usted, las dificultades en el área socio emocional de los niños con autismo?

5. ¿Qué metodologías o métodos utiliza para el desarrollo de habilidades socio emocionales en niños con autismo?

6. ¿Conoce Ud., o ha aplicado el método ABA? En caso de que su respuesta ser afirmativa, puede explicar los beneficios.

7. ¿Conoce Usted o ha aplicado el método TEACCH? En caso de que su respuesta ser afirmativa, puede explicar los beneficios que tiene la aplicación del mismo en el desarrollo socio emocional de niños con autismo no verbal.

Anexo 4

Reunión de Socialización del Protocolo

