



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN HUMANAS Y
TECNOLOGÍAS
CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA**

**Estrategias de intervención psicopedagógica en el desarrollo de
habilidades socioemocionales en niños con trastornos del espectro autista
(TEA)**

**Trabajo de titulación para optar al título de Licenciada en
Psicopedagogía**

**Autor:
Nuñez Fuentes, Cinthya Leonela**

**Tutor:
Dr. Patricio Marcelo Guzmán Yucta**

Riobamba, Ecuador. 2025

DECLARATORIA DE AUTORÍA

Yo, Cinthya Leonela Nuñez Fuentes, con cédula de ciudadanía 0202241063, autora del trabajo de investigación titulado Estrategias de intervención psicopedagógica en el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con trastornos del espectro autista (TEA), certifico que la producción, ideas, opiniones, criterios, contenidos y conclusiones expuestas son de mí exclusiva responsabilidad.

Asimismo, cedo a la Universidad Nacional de Chimborazo, en forma no exclusiva, los derechos para su uso, comunicación pública, distribución, divulgación y/o reproducción total o parcial, por medio físico o digital; en esta cesión se entiende que el cesionario no podrá obtener beneficios económicos. La posible reclamación de terceros respecto de los derechos de autor (a) de la obra referida, será de mi entera responsabilidad; librando a la Universidad Nacional de Chimborazo de posibles obligaciones.

En Riobamba, 13 de noviembre de 2025.



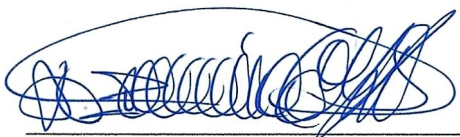
Cinthya Leonela Nuñez Fuentes

C.I: 0202241063

DICTAMEN FAVORABLE DEL PROFESOR TUTOR

Quien suscribe, DR. PATRICIO MARCELO GUZMÁN YUCTA catedrático adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías, por medio del presente documento certifico haber asesorado y revisado el desarrollo del trabajo de investigación titulado: "ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)", bajo la autoría de CINTHYA LEONELA NUÑEZ FUENTES; por lo que se autoriza ejecutar los trámites legales para su sustentación.

Es todo cuanto informar en honor a la verdad; en Riobamba, a los 24 días del mes de julio de 2025



Dr. Patricio Marcelo Guzmán Yucta

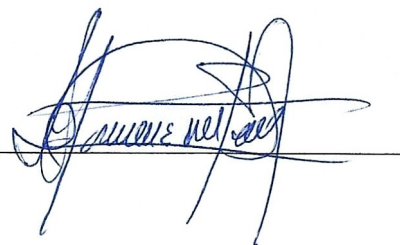
C.I: 0602390080

CERTIFICADO DE LOS MIEMBROS DEL TRIBUNAL

Quienes suscribimos, catedráticos designados Miembros del Tribunal de Grado para la evaluación del trabajo de investigación. Estrategias de intervención psicopedagógica en el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con trastornos del espectro autista (TEA), presentado por Cinthya Leonela Nuñez Fuentes con cédula de identidad número 0202241063, bajo la tutoría de Dr. Patricio Marcelo Guzmán Yucta; certificamos que recomendamos la APROBACIÓN de este con fines de titulación. Previamente se ha evaluado el trabajo de investigación y escuchada la sustentación por parte de su autor; no teniendo más nada que observar.

De conformidad a la normativa aplicable firmamos, en Riobamba 13 de noviembre del 2025

Dra. Luz Elisa Moreno Arrieta, PhD
PRESIDENTE DEL TRIBUNAL DE GRADO



Dr. Vicente Ramon Ureña Torres
MIEMBRO DEL TRIBUNAL DE GRADO



Mgs. Cristina Alexandra Pomboza Floril
MIEMBRO DEL TRIBUNAL DE GRADO





CERTIFICACIÓN

Que, **NUÑEZ FUENTES CINTHYA LEONELA** con CC: 0202241063 estudiante de la Carrera **PSICOPEDAGOGÍA**, Facultad de **CIENCIAS DE LA EDUCACION HUMANAS Y TECNOLOGÍAS**; ha trabajado bajo mi tutoría el trabajo de investigación titulado **“ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)”**, cumple con el 4 %, de acuerdo al reporte del sistema Compilatio Magister, porcentaje aceptado de acuerdo a la reglamentación institucional, por consiguiente autorizo continuar con el proceso.

Riobamba, 28 de octubre de 2025

Dr. Patricio Marcelo Guzmán Yucta
TUTOR

DEDICATORIA

A Dios, por darme la fortaleza necesaria para entender que nunca es tarde para aprender e intentarlo, a mi familia Jonatan y Juliette pilares fundamentales en mi crecimiento académico, personal y emocional. A ti querido Jonatan por ser mi refugio mi inspiración y fuerza, gracias ser un ejemplo a seguir como persona, padre y compañero de vida, a mi hija Juliette quien con su paciencia y amor ha estado presente durante este proceso, a mi otra familia que encontré en el camino de la vida, quienes me acogieron en su hogar y me hicieron sentir parte, por su apoyo incondicional les dedico este logro y finalmente a la persona que fui, que soy y que seré.

AGRADECIMIENTO

En este punto culminante de mi formación académica, me gustaría expresar mi más profundo agradecimiento a quien de una u otra forma formaron parte de la realización de este trabajo

A mi tutor el Dr. Patricio Guzmán quien a lo largo de la carrera se ha desatacado por sus conocimientos compartidos en el aula de clases y quien ha dirigido esta investigación con sabiduría y dedicación.

A mis docentes de carrera como los son la Mgs. Fabiana De León y la Dra. Patricia Bravo quienes han sido parte del proceso y quienes me ayudaron a solventar muchas dudas.

A mi familia por ser quienes me han impulsado a ser mejor persona y demostrarme que lo que me propongo lo voy a lograr.

A mi familia, Jonatan y Juliette mi agradecimiento infinito por ser mi motor para salir adelante, y saber que cuento con ustedes mi familia quienes amo con todo mi corazón.

A la institución en donde se realizó esta investigación la Unidad Educativa American High School, quienes me abrieron las puertas de tan reconocida institución, a la Mgs. Cumandá Sanaguano quien durante mis prácticas y la realización de la investigación estuvo disponible para ayudarme en cualquier situación, al demás personal de la institución quienes contribuyeron con su valiosa información a Kathy y Clarita gracias.

INDICE GENERAL

DECLARATORIA DE AUTORÍA

DICTAMEN FAVORABLE DEL PROFESOR TUTOR

CERTIFICADO DE LOS MIEMBROS DEL TRIBUNAL

CERTIFICADO ANTIPLAGIO

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

INDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE GRÁFICOS

ÍNDICE DE ANEXOS

RESUMEN

ABSTRACT

CAPÍTULO I	14
1. INTRODUCCION	14
1. Planteamiento del Problema	15
2. Justificación	17
3. Objetivos.....	18
General.....	18
Específicos.....	18
CAPÍTULO II.....	19
2. MARCO TEÓRICO.....	19
2.1 Antecedentes del Trastorno del Espectro Autista en el Ámbito Educativo.....	19
2.2 Definición de Autismo.....	20
2.3 Percepciones docentes respecto a las estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con TEA.....	21
2.3.1 Concepciones de los docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	21
2.3.2 Opiniones sobre la importancia del desarrollo socioemocional en niños con TEA	22
2.3.3 Estrategias utilizadas por los docentes en el aula	22
2.4 Desarrollo Emocional en Niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	23
2.4.1 Impacto de las Habilidades Socioemocionales en la Interacción Social	23
2.5 Estrategias psicopedagógicas específicas para el desarrollo socio emocional de niños con Trastorno del Espectro Autista.	24
2.5.1 Adaptaciones efectivas en el aula	24
2.5.2 Colaboración con las familias.....	25
2.5.3 Retos comunes identificados por los docentes	25
CAPÍTULO III	26
3. METODOLOGÍA.....	26
3.1 Enfoque de la investigación.....	26
3.2 Diseño de la investigación	26
3.3 Tipo de investigación.....	26
3.3.1 Por el alcance o nivel	26
3.3.2 Por los objetivos	26

3.3.3	Por el lugar.....	26
3.4	Tipo de estudio	27
3.4.1	Por el tiempo.....	27
3.5	Unidad de Análisis.....	27
3.5.1.	Población	27
3.5.2.	Muestra	27
3.6	Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	27
3.7	Procesamiento de la información.....	28
CAPÍTULO IV.....		29
4.	RESULTADOS Y DISCUSIÓN	29
4.1	Resultados y discusión.....	29
4.1.1	Resultados de los datos recogidos de la OBSERVACIÓN- Ficha de observación sobre la variable dependiente: desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con TEA.	29
4.1.2	Resultados de los datos recogidos de la ENCUESTA - Cuestionario dirigido a los docentes: Experiencias y estrategias docentes en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA).	31
CAPÍTULO V		53
5.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	53
5.1	Conclusiones.....	53
5.2	Recomendaciones	53
CAPÍTULO VI.....		55
6.	PROPUESTA	55
6.1	Estrategias psicopedagógicas específicas para el desarrollo socioemocional de niños con Trastorno del Espectro Autista.	55
ANEXOS		60

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Muestra.	27
Tabla 2. Técnicas e instrumentos.	27
Tabla 3. Cuadro de resumen FACTOR No. 2: HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES - RECONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN EMOCIONAL.	27
Tabla 4. Cuadro de resumen FACTOR No. 2: HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES - RECONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN EMOCIONAL.	30
Tabla 5. Cuadro de resumen FACTOR No. 3: HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES - REGULACIÓN EMOCIONAL.	31
Tabla 6. Comunicación.....	32
Tabla 7. Inflexibilidad cognitiva	33
Tabla 8. Crisis emocional	34
Tabla 9. Espacios de calma.....	35
Tabla 10. Apoyos visuales.....	36
Tabla 11. Dinámicas grupales.....	37
Tabla 12. Historias sociales	38
Tabla 13. Role-playing	40
Tabla 14. Juegos cooperativos.....	41
Tabla 15. Técnicas de autorregulación	42
Tabla 16. Reconocimiento de emociones	43
Tabla 17. Contacto visual	44
Tabla 18. Espera de turnos	45
Tabla 19. Falta de comunicación y colaboración de las familias.	46
Tabla 20. Reportes diarios	47
Tabla 21. Reuniones mensuales.....	48
Tabla 22. Reuniones trimestrales.....	49
Tabla 23. Preparación docente.....	51

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Flujograma del procesamiento de datos.	28
Gráfico 2. Comunicación.....	32
Gráfico 3. Inflexibilidad cognitiva	33
Gráfico 4. Crisis emocional.	34
Gráfico 5. Espacios de calma.....	36
Gráfico 6. Apoyos visuales.....	36
Gráfico 7. Dinámicas grupales.	38
Gráfico 8. Historias sociales	39
Gráfico 9. Role-playing	40
Gráfico 10. Juegos cooperativos.....	41
Gráfico 11. Técnicas de autorregulación	42
Gráfico 12. Reconocimiento de emociones	43
Gráfico 13. Contacto visual.	44
Gráfico 14. Espera de turnos.	45
Gráfico 15. Falta de comunicación y colaboración de las familias.	47
Gráfico 16. Reportes diarios	48
Gráfico 17. Reuniones mensuales	49
Gráfico 18. Reuniones trimestrales.....	50
Gráfico 19. Preparación docente.....	51

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1.	Resolución administrativa (aprobación de designación de tutor).....	60
Anexo 2.	Acta de aprobación del perfil de investigación.....	65
Anexo 3.	Ficha de validación del instrumento.	66
Anexo 4.	Encuesta.....	68
Anexo 5.	Ficha de observación	72
Anexo 6.	Evidencias del estudio de campo.	73
Anexo 7.	Cuadernillo.	73

RESUMEN

La educación en los primeros años de vida constituye un pilar esencial para el desarrollo integral del ser humano, en este sentido, la adquisición y fortalecimiento de habilidades socioemocionales se convierten en un componente clave, especialmente en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La presente investigación tiene como objetivo determinar las estrategias de los docentes para el desarrollo de las habilidades de los niños con TEA, además establecer los factores que intervienen en el desarrollo de los niños con dicha condición en tanto a las habilidades socioemocionales, para de esta manera poder elaborar una guía de estrategias de intervención psicopedagógicas para el manejo de habilidades socioemocionales para niños con TEA, es por ello que esta investigación adoptó un enfoque cualitativo, en la cual se utilizó dos instrumentos, una encuesta y una ficha de observación aplicada a estudiantes diagnosticados y a docentes de la Unidad Educativa American High School del cantón Riobamba provincia de Chimborazo, los hallazgos de la investigación está debidamente relacionadas con determinar las estrategias de los docentes de acuerdo al desarrollo de habilidades socioemocionales, además concuerdan con los factores que intervienen en el desarrollo de los niños con dicho trastorno en relación a sus habilidades socioemocionales, finalmente, dentro del trabajo investigativo se propone una guía de estrategias psicopedagógicas para el desarrollo socioemocional de niños con TEA los cuales se espera puedan servir como apoyo pedagógico dentro de la institución educativa.

Palabras claves: Estrategias de intervención psicopedagógica, desarrollo de habilidades socioemocionales, Trastorno del Espectro Autista (TEA)

ABSTRACT

Education in the early years of life is an essential pillar for the comprehensive development of human beings. In this regard, acquiring and strengthening social-emotional skills becomes a key component, especially in children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The purpose of this research is to determine the strategies teachers use to develop the skills of children with ASD. Additionally, identify the factors contributing to the development of children with this condition in terms of social-emotional skills, with the goal of developing a guide to psychoeducational intervention strategies for managing social-emotional skills in children with ASD. That is why this research adopted a qualitative approach, using two instruments: a survey and an observation from applied to diagnosed students and teachers at the American high School Educational Unit in the Riobamba canton, Chimborazo province, the findings of the research are duly related to determining teachers' strategies according to the development of social-emotional skills, they also agree with the factors involved in the development of children with this disorder in relation to their social-emotional skills, finally, the research paper proposes a guide to psychopedagogical strategies, for the social-emotional development of children with ASD, which are expected to serve as educational support within the educational institution.

Keywords: Psychopedagogical intervention strategies, development of social-emotional skills, Autism Spectrum Disorder (ASD)



Mgs. Sofia Freire Carrillo

ENGLISH PROFESSOR

C.C. 0604257881

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCION

La educación en los primeros años de vida constituye un pilar esencial para el desarrollo integral del ser humano, en este sentido, la adquisición y fortalecimiento de habilidades socioemocionales se convierten en un componente clave, especialmente en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Dicho de otro modo, estas habilidades no solo les permiten establecer relaciones sociales saludables, sino también desenvolverse con éxito en diferentes contextos que demandan una constante interacción con el entorno. Además, el desarrollo de dichas habilidades resulta determinante, ya que el alumnado con TEA tiene rasgos neurocognitivos distintos que requieren intervención educativa especializada.

Por ello, este estudio se centra en identificar estrategias de apoyo psicoeducativo que busca mejorar las habilidades socioafectivas en niños. Esta necesidad surge a partir de evidenciar dificultades en expresar emociones, modular conductas y establecer interacciones sociales en la escuela. En consecuencia es importante determinar metodologías pedagógicas que promuevan la inclusión social, las salud emocional y el desarrollo pleno de los estudiantes.

Los niños que formaron parte del estudio fueron previamente diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) por expertos, alineándose con los criterios establecidos en los manuales de diagnóstico como el DSM-5 (Libro Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades de la Mente, 5ta versión) o la CIE-10 (Clase mundial de enfermedades, 10ma versión).

El diagnóstico se estableció en función de la identificación de características clínicas del TEA. Esta evaluación inicial fue realizada por un profesional con experiencia en el diagnóstico de trastornos del neurodesarrollo, asegurando así que los niños incluidos en el estudio presentaran el diagnóstico adecuado y fueran aptos para ser parte de la investigación.

A través de la aplicación de una ficha de observación y una encuesta, se elaboró una guía de estrategias de intervención psicopedagógica que contribuya al manejo y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los niños con TEA. En consecuencia, esta investigación dotará a los profesionales de herramientas efectivas que, además de atender necesidades específicas de los niños con TEA, fomente un ambiente escolar equitativo.

Cabe resaltar que las habilidades socioemocionales que incluyen la comunicación, la empatía, la autorregulación, y la expresión emocional son fundamentales en el proceso de socialización y aprendizaje (Cuartero, 2021). En el caso específico de los niños con TEA, el fortalecimiento de estas destrezas representa una oportunidad para mejorar su calidad de vida, disminuir conductas desafiantes y aumentar su participación en el entorno educativo. Por ello, es necesario abordar estas destrezas desde una perspectiva psicopedagógica que considere tanto el perfil individual del estudiante como también el contexto donde se desarrolla.

En lo que respecta a la estructura, la presente investigación se establece en seis capítulos que abordan de forma integral el objeto de estudio:

Capítulo I: Introducción, donde está expuesto el bosquejo general de la investigación, la explicación del problema, porqué se necesita y a qué se quiere llegar con la investigación.

Capítulo II: Marco teórico, que muestra la base teórica acerca del Trastorno del Espectro Autista y capacidades sociales emocionales, así como formas psicopedagógicas que ayudan, basadas en fuentes científicas actuales.

Capítulo III: Metodología, en el cual se especifica el diseño y tipo de investigación, las técnicas de recolección de datos, población y muestra, así como los métodos de análisis manejados.

Capítulo IV: Resultados y discusión, donde se muestran analizados los hallazgos obtenidos tras la aplicación de los instrumentos, interpretando los datos a la luz del marco teórico.

Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones, que resume los principales hallazgos obtenidos en la investigación y plantea sugerencias útiles para una correcta orientación educativa.

Capítulo VI: Propuesta psicopedagógica, que incluye un conjunto de estrategias de intervención específica basadas en los resultados del estudio, orientadas a potenciar desarrollo socioemocional de los niños con TEA.

Este trabajo de investigación busca contribuir a la construcción de una educación más inclusiva, empática y centrada en el estudiante, donde los niños con Trastorno del Espectro Autista encuentren un espacio de desarrollo pleno y digno.

1. Planteamiento del Problema

Millones de niños en todo el mundo se ven afectados por el fenómeno conocido como Trastorno del Espectro Autista (TEA). Según la OMS (2014) uno de cada 160 niños tiene algún tipo de trastorno del espectro autista. Este hecho pone de relieve lo importante que es hacer frente de manera eficaz a los desafíos que enfrentan estas personas en su desarrollo social y emocional. Además, según el informe de los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades de Estados Unidos (2024), “la detección temprana y la intervención pueden mejorar significativamente el desarrollo de habilidades en los niños con TEA” (p. 1–3).

Sin embargo, la verdad es que muchas instituciones educativas todavía carecen de los instrumentos y estrategias necesarios para llevar a cabo esas intervenciones de manera eficaz y es necesario en primer lugar la detección temprana para poder abordar de mejor manera este trastorno, además tomando en cuenta los retos que día a día tienen que enfrentar las personas con TEA, en particular en su desarrollo social y emocional (CONADIS, 2021).

De acuerdo con AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013), el TEA constituye un diagnóstico incluido en la guía DMS-5-TR, que afecta significativamente la comunicación y la interacción social en diversos contextos. Además, mencionan que, la gravedad se fundamenta en la disminución de las interacciones sociales y en patrones de conducta repetitivos y limitados.

Es realmente fuerte el desafío que se debe enfrentar ante este trastorno ya que puede llegar a afectar de manera profunda como las personas se relacionan y comunican con las demás siendo notorio para estas personas el interactuar, relacionarse y comunicarse. Si bien es cierto que esta dificultad puede presentarse de manera sutil o más intensa, llama la atención como esta deficiencia no solo afecta a la persona involucrada si no a su capacidad de poder desenvolverse en su vida diaria, laboral o sentimental.

En Latinoamérica los TEA han sido poco estudiados, con información escasa en algunos países como México, Brasil, Colombia, Chile y Ecuador. En México se encontró una prevalencia de 0.87%, similar a lo reportado en literatura anglosajona. Más allá de los datos de prevalencia se debe considerar que del 19 al 37% de los pacientes con TEA no tienen ningún tipo de intervención (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Es alarmante los pocos estudios realizados sobre el trastorno del espectro autista en Latinoamérica mostrando información limitada en estos países, sin embargo, los porcentajes son similares a otros países anglosajones, y lo más preocupante es que estos pacientes no reciben ningún tipo de intervención debido a la carencia de un diagnóstico temprano y apoyo adecuado (Barquero, 2019).

En Ecuador, el Centro de Rehabilitación Integral Especializado N° 5 (CRIE), que se encuentra en Cuenca, provincia del Azuay, ha informado haber dado atención a 266 jóvenes desde enero hasta agosto de 2015 y a 26 personas entre los 5 y los 14 años con autismo atípico en 2016. Según la Dirección Nacional de Discapacidades del Ministerio de Salud, hay un total de 1266 individuos diagnosticados con TEA (Ministerio de Salud Pública del Ecuador, 2017).

Sin duda alguna, es interesante y satisfactorio darse cuenta que el Ecuador, aunque se encuentra entre los países con información limitada sobre el tema está haciendo esfuerzos para de una u otra manera atender y registrar a las personas que se encuentran en esta situación. Ministerio de Educación (2023), sostiene que:

La Dirección Distrital 06D01 Chambo-Riobamba ha continuado impulsando acciones orientadas a garantizar la inclusión educativa. Conforme al Informe Narrativo de Rendición de Cuentas correspondiente al periodo comprendido entre los meses de enero a diciembre de 2024, se resaltan explícitamente los procesos de asistencia mediante las Unidades del Distrito de Apoyo a la Inclusión (UDAI), también se menciona el desarrollo de estrategias orientadas a nivelar e introducir a los estudiantes en el sistema escolar y el refuerzo de programas de permanencia y apoyo escolar. Estas acciones ponen de relieve el compromiso de la institución de atender las necesidades de alumnado que presenta diferentes

dificultades y necesidades educativas específicas, incluyendo su inclusión y participación en las escuelas ordinarias (Ministerio de Educación, 2024).

En los últimos años la Unidad Educativa American High School asentada en el cantón Riobamba, provincia de Chimborazo, Ecuador, se ha diferenciado por su dedicación a la inclusión. En este sentido, el Ministerio de Educación (2023) indica que los alumnos con TDAH, síndrome de Down y TEA requieren apoyos específicos y ajustes pertinentes en el currículo para poder llegar al máximo desarrollo. Por esta razón, la unidad planteó un conjunto de intervenciones entre las cuales resalta el "Proyecto Amigo".

Este proyecto nació como iniciativa de padres de familia de hijos neuro divergentes siendo el objetivo principal brindar una educación inclusiva y fortalecer sus destrezas, este proyecto se maneja mediante una educación combinada entre lo académico y lo terapéutico para de esta manera contribuir al fortalecimiento de las competencias y aptitudes primordiales para el logro de metas personales y profesionales a lo largo de su vida. Sin embargo, dado el caso de niños con TEA que son frecuentemente percibidos como socialmente aislados mostrando dificultades para interactuar con sus pares, es necesario identificar nuevas estrategias de intervención psicopedagógica para apoyar el fortalecimiento y desarrollo de sus habilidades particularmente en las socioemocionales, en otras palabras, nos enfrentamos al reto de diseñarlas.

¿Qué estrategias de intervención psicopedagógica son efectivas para fortalecer las habilidades socioemocionales en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de la Unidad Educativa American High School?

2. Justificación

En el desarrollo de la presente investigación se evidencia que los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto escolar, especialmente en el ámbito socioemocional, como la expresión y regulación de emociones, la empatía, la interacción con pares y el establecimiento de vínculos afectivos, dificultades que han sido documentadas por estudios recientes como la revisión sistemática que muestra mejoras significativas en habilidades socioemocionales tras intervenciones aplicadas en contextos habituales, realizadas por el entorno y que incluyen pares, investigaciones que revelan que los niños con TEA presentan menores capacidades de regulación emocional, de toma de perspectiva afectiva y de uso de estrategias de afrontamiento discreto en sus interacciones con pares, y estudios que evidencian cómo el reconocimiento emocional está vinculado indirectamente al funcionamiento social a través de la empatía cognitiva y el lenguaje emocional, por lo que esta investigación busca proponer estrategias psicopedagógicas ajustadas a estas necesidades para fortalecer sus habilidades socioemocionales.

Durante el desarrollo de estas observaciones, se pudo constatar de manera clara que muchos alumnos requieren de un sistema de intervención psicoeducativa más personalizado y organizado que se acople al escenario escolar y formar parte de la participación del aprendizaje. De esta forma que el presente trabajo no pretende solamente establecer una

valoración del grado de desarrollo de aquellas habilidades, sino también sugerir métodos psicopedagógicos que actuaran eficientemente para su impulso, desde una mirada inclusiva y centrada en las características específicas de los estudiantes.

La importancia del presente proyecto de investigación radica en que permite atender una problemática concreta en el entorno educativo actual, es de impacto, debido a que sus resultados permitirán a los docentes y profesionales de la educación contar con herramientas prácticas y fundamentadas para mejorar su intervención educativa, generando cambios positivos en la experiencia escolar de estos estudiantes.

Fue factible su realización ya que se contó con el acceso a contextos educativos reales durante las prácticas preprofesionales, además de la disponibilidad de información pertinente, el respaldo institucional y la colaboración de profesionales del área psicopedagógica y docente, lo que facilitó la recolección de datos y el desarrollo metodológico del estudio.

Los estudiantes con TEA son quienes se benefician directamente de la investigación, ya que tendrán acceso a métodos de intervención que se ajustan a sus características y necesidades particulares. Esto favorecerá su crecimiento emocional y su inclusión en el entorno escolar. Asimismo, los profesores se verán beneficiados, ya que obtendrán guías prácticas para mejorar su enseñanza. De igual manera las familias recibirán orientaciones claras para poder respaldar el proceso desde sus hogares.

Es importante destacar que esta investigación se encuentra fundamentada en teorías actualizadas y fuentes de alto rigor científico, lo que garantiza la validez de los conocimientos empleados. Por lo tanto, la metodología utilizada fue diseñada con seriedad académica y rigor técnico, a fin de asegurar la obtención de resultados relevantes, confiables y aplicables al contexto educativo analizado.

3. Objetivos

General

Identificar estrategias de intervención psicopedagógica orientadas a la mejora de habilidades socioemocionales de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de la Unidad Educativa American High School.

Específicos

Determinar las estrategias de los docentes para el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños con TEA.

Establecer los factores que intervienen el desarrollo de los niños con TEA en relación a las habilidades socioemocionales

Elaborar una guía de estrategias de intervención psicopedagógica para el manejo de habilidades socioemocionales para niños con TEA.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes del Trastorno del Espectro Autista en el Ámbito Educativo

La historia sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el ámbito educativo ha sido caracterizado por un proceso gradual de reconocimiento, entendimiento e inclusión. A lo largo de gran parte del siglo XX, los niños que presentaban conductas inusuales eran considerados como excluidos del sistema escolar ordinario y señalados con diagnósticos genéricos, sin que realmente se comprendiera cuáles podían ser sus verdaderas necesidades específicas, pero a medida que el conocimiento relacionado al autismo avanzó, la conciencia sobre la necesidad de ofrecer educación adaptativa a la diversidad neurocognitiva también se fue desarrollando (Gonzalez, 2019).

Durante las décadas de 1940 y 1950, Leo Kanner y Hans Asperger fueron los primeros en identificar las características del autismo, y su análisis se centró principalmente en el ámbito clínico (Barquero, 2019). Sin embargo, con el tiempo, estos descubrimientos comenzaron a tener un impacto en el campo de la educación. Se observó, por ejemplo, que era esencial implementar métodos de enseñanza que fueran más visuales, bien organizados y predecibles para ayudar a estos alumnos en su aprendizaje.

Durante los 70 y los 80 comenzaron a funcionar los primeros programas de educación especial específicos para las y los alumnos autistas, aunque su orientación era muy raramente segregadora. En lugar de integrarlos en aulas tradicionales se tenía en cuenta el hecho de colocarlos en espacios separados, aunque con ello se buscaba proporcionar apoyo, limitaba que tuvieran la posibilidad de socializar y desarrollar experiencias en situaciones reales.

En la década de 1990, la inclusión educativa ganó fuerza a partir del desarrollo de acuerdos internacionales, como la Declaración de Salamanca (1994), que proponía que todas las escuelas deberían aceptar a todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias o necesidades (Salamanca, 1994). Esta visión del hecho educativo colocaba el autismo como parte de la discusión educativa, obligando a los sistemas escolares a establecer mecanismos para afrontar la diversidad en las aulas.

En este contexto, estudios recientes han aportado al campo de la educación evidencias de cómo las personas con TEA pueden tener una forma diferente de percibir el mundo y cómo esto debe influir en la forma de enseñar (Cuartero, 2021). Entender que, en muchas ocasiones, las personas con autismo cuentan con estilos de comunicación singulares, intereses profundos o rutinas específicas, permite elaborar entornos de aprendizaje más inclusivos y que se ajusten a sus particularidades.

Asimismo, la expansión del diagnóstico y el término "espectro", que determina el DSM-5 R, han facilitado un mayor reconocimiento de la diversidad dentro del autismo y su influencia en la educación pasando de utilizar un único método a comprender que cada estudiante con TEA es único y que cada uno de ellos requiere adaptaciones para progresar (Seldas, 2014).

En la actualidad, la formación de los docentes es fundamental para dar respuesta a los desafíos que plantea la inclusión educativa del alumnado con TEA; los docentes deben formarse no solo en estrategias pedagógicas que garanticen una enseñanza diferenciada, sino también en habilidades emocionales que les permitan formar lazos de confianza con los alumnos y responder a las conductas de manera empática (Ríos, 2022).

Por otra parte, es importante señalar que la mejora en las políticas públicas y la concienciación en el ámbito del autismo ha permitido que se vayan implementando prácticas docentes inclusivas, pero las situaciones discordantes o de desajuste en la infraestructura, en la formación del profesorado o en los materiales específicos para tal fin continúan presentes. De este modo, abordar el TEA desde la perspectiva educativa e histórica es necesaria para seguir avanzando en la práctica de la educación inclusiva y justa en las aulas.

2.2 Definición de Autismo

En el contexto educativo, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) se define como una condición del neurodesarrollo que afecta la forma en que una persona procesa la información, se comunica, interactúa socialmente y responde a los estímulos del entorno (Gómez, 2016). A diferencia de otras definiciones más centradas en el ámbito clínico, desde la pedagogía se reconoce que el autismo no implica una discapacidad intelectual necesariamente, sino una forma distinta de experimentar y aprender del mundo.

El Plan Nacional para las Personas con TEA destaca que el aumento en los diagnósticos del espectro autista en los últimos años ha sido paralelo a una mayor conciencia sobre la diversidad humana (CONADIS, 2021). Esto ha generado un cambio en la manera en que las instituciones educativas entienden y abordan la neurodivergencia, la escuela ha dejado de ser un espacio exclusivamente homogéneo, para convertirse en un entorno donde cada estudiante, incluyendo aquellos con TEA, puede y debe aprender.

Entender el TEA como un "espectro" es fundamental en el contexto educativo. Esto implica que no existe un solo perfil de autismo, sino múltiples manifestaciones del mismo. Algunos alumnos con TEA pueden presentar un lenguaje escaso o ausente; en cambio, otros tienen un lenguaje amplio, pero dificultades para conocer normas sociales que no están explícitas (López, 2020). Tal diversidad se traduce en que las escuelas deben llevar a cabo prácticas pedagógicas flexibles, adaptativas y centradas en las necesidades del alumno.

Dentro de este marco, el autismo no debe ser visto como una enfermedad que deba corregirse, sino como una condición que invita a repensar la enseñanza (Barquero, 2019). Por ejemplo, muchos estudiantes con TEA tienen un pensamiento visual fuerte, lo que implica que las explicaciones apoyadas en imágenes, esquemas y rutinas visuales son especialmente eficaces para facilitar su aprendizaje, asimismo, suelen responder mejor a ambientes predecibles y estructurados.

Otra característica importante que influye en el ámbito escolar es la tendencia a tener intereses específicos y profundos, aunque esto ha sido interpretado como una "obsesión" desde ciertos enfoques clínicos, en la educación puede convertirse en una fortaleza si se

incorpora como motor de aprendizaje (Gómez, 2016). Aprovechar los intereses particulares del estudiante para introducir contenidos curriculares puede mejorar su motivación y participación en clase.

También hay que conocer que la comunicación y el lenguaje pueden ser inusuales en el caso de los alumnos con TEA, y no hay que confundir eso con una falta de entendimiento, o con una falta de aplicación o conocimiento de las habilidades cognitivas, sino que evidencia la necesidad de encontrar nuevas formas de comunicación. Por eso, el uso de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) ha ido cobrando importancia en las escuelas inclusivas que trabajan con alumnos que no utilizan el habla.

En base a esta perspectiva, resulta esencial el papel que puede adquirir el docente. No es solamente conocer las definiciones teóricas del TEA, sino saber cómo se manifiestan estas características en las diferentes situaciones escolares (Gómez, 2016). La empatía, la observación continua y la predisposición para modificar las estrategias de enseñanza son competencias clave para formaciones de alumnado en el espectro.

Replantear el autismo desde el ámbito educativo implica también un esfuerzo por eliminar los estereotipos y favorecer una cultura escolar que valore la diversidad. Integrar a los estudiantes con TEA en el aula no es suficiente; también se debe garantizar su participación, su aprendizaje significativo y su bienestar emocional. Ello implica una comunidad educativa que esté dispuesta a trabajar por la equidad, el aprendizaje continuo y la transformación de la escuela en un espacio verdaderamente inclusivo.

2.3 Percepciones docentes respecto a las estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con TEA

2.3.1 Concepciones de los docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Los docentes desempeñan un papel fundamental en el proceso educativo de los niños con TEA, por lo que su comprensión del diagnóstico influye directamente en las estrategias que emplean (Cuartero, 2021). En general, se ha identificado que muchos docentes poseen conocimientos básicos sobre el TEA, centrados mayormente en las características conductuales visibles, como la dificultad en la interacción social, la comunicación verbal y no verbal, y la presencia de comportamientos repetitivos o intereses restringidos, sin embargo, existe una brecha entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica en el aula, especialmente cuando se trata de promover habilidades socioemocionales.

En contextos escolares inclusivos, las concepciones de los docentes también están influenciadas por sus experiencias previas con estudiantes con TEA, aquellos que han recibido formación o han trabajado con profesionales especializados muestran una visión más positiva y realista sobre las posibilidades de desarrollo emocional y social de estos niños (Balbuena, 2015). En contraste, quienes no han tenido una preparación específica suelen presentar actitudes de incertidumbre o frustración ante los desafíos que plantea la atención a esta población.

Además, la comprensión docente sobre el TEA es dinámica, y puede transformarse a través del contacto directo con los estudiantes, la reflexión pedagógica y la capacitación continua (Bermúdez, 2020). Por ello, es crucial que las instituciones educativas fomenten espacios de aprendizaje y sensibilización que permitan a los docentes resignificar su rol como agentes de cambio en la vida de los niños con autismo.

2.3.2 Opiniones sobre la importancia del desarrollo socioemocional en niños con TEA

La mayoría de docentes reconoce que las habilidades socioemocionales son un pilar esencial para la vida cotidiana de los estudiantes con TEA, no obstante, algunos perciben que estas habilidades son más difíciles de alcanzar en esta población, por lo que tienden a centrarse prioritariamente en contenidos académicos o en la conducta observable (Beltran, 2025). Esta percepción puede limitar el uso de estrategias dirigidas al ámbito emocional, a pesar de que numerosos estudios indican que el trabajo socioemocional mejora la adaptación escolar y la calidad de vida del niño.

Desde el punto de vista del profesor, el crecimiento emocional en niños con TEA presenta varios desafíos, ya que muchos de ellos tienen problemas para reconocer sus emociones, controlarlas o reaccionar de manera apropiada a las interacciones sociales (Calderón, 2020). Sin embargo, cuando los docentes notan mejoras como una expresión emocional más marcada, una mejor tolerancia a la frustración o una mayor interacción con sus compañeros, aceptan que estas habilidades pueden desarrollarse si se actúa de manera adecuada y continua.

La comprensión de la relevancia del aspecto socioemocional en el proceso de aprendizaje ha llevado a ciertos educadores a buscar herramientas o métodos que les ayuden a potenciar esta área, aunque todavía existe una demanda de más recursos prácticos y orientación especializada. (Cuartero, 2021). Esta situación subraya la necesidad de tener planes de intervención bien estructurados y adaptados a las características del TEA.

2.3.3 Estrategias utilizadas por los docentes en el aula

Dentro de la enseñanza se han encontrado distintas estrategias que favorecen el desarrollo emocional y social de los niños con TEA, sin embargo, algunas de estas técnicas carecen de una organización o no se encuentran evaluadas suficientemente. En lo que respecta a estas estrategias, algunas de las más comunes son: el uso de materiales visuales para el aprendizaje del reconocimiento de emociones, el establecimiento de rutinas claras que faciliten la autorregulación o la puesta en marcha de espacios de diálogos guiados que propicien la expresión de emociones (Del Valle, 2022).

Además, el juego simbólico, las historias sociales y las actividades en grupo se han demostrado como herramientas útiles, especialmente cuando se adaptan a lo que le gusta al niño. Sin embargo, su uso depende bastante del tiempo disponible, de cuántos alumnos haya en la clase, y del nivel de ayuda que el maestro reciba del equipo escolar.

Los maestros también mencionan que tienen problemas para usar estrategias continuas cuando no reciben formación específica o cuando el entorno escolar no apoya el trabajo inclusivo (Hortal, 2022). Esto demuestra que, si bien existen esfuerzos individuales por parte de algunos docentes, aún se requiere una mayor articulación institucional para brindar un soporte continuo y efectivo.

2.4 Desarrollo Emocional en Niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

El desarrollo emocional de los niños con TEA no sigue una trayectoria homogénea, y puede estar condicionado por factores como el nivel de apoyo, el entorno educativo y familiar, y las experiencias de socialización temprana (Bautista, 2023). Muchos niños con autismo experimentan un retraso en el desarrollo de habilidades emocionales fundamentales, como reconocer sus propios sentimientos o comprender por qué actúan de cierta manera, esto puede conllevar a comportamientos de evasión, crisis frecuentes y malentendidos en sus relaciones con otros.

La dificultad para prever las consecuencias emocionales y para adaptarse a cambios imprevistos puede también provocar ansiedad en el niño, afectando su comportamiento y su desempeño en la escuela. Por ejemplo, un cambio en la rutina o una reprimenda inesperada del profesor puede provocar una respuesta emocional exagerada (Fernández, 2022). Estas reacciones no deben ser vistas como problemas en sí, sino como señales de que carecen de herramientas emocionales para manejar ciertas situaciones.

Por esta razón, es fundamental enseñar a los niños con TEA de manera clara sobre conceptos emocionales, utilizando recursos visuales, historias sociales, dramatizaciones o juegos simbólicos. Contar con el apoyo de profesionales capacitados, como psicólogos, terapeutas ocupacionales o educadores especializados, puede ayudar a crear estrategias de intervención personalizadas que fomenten el reconocimiento y la regulación emocional, adaptándose a los intereses y habilidades del niño.

2.4.1 Impacto de las Habilidades Socioemocionales en la Interacción Social

El déficit en habilidades socioemocionales tiene un impacto profundo en la vida social de los niños con TEA, dificultades para iniciar o mantener un dialogo, comprender el lenguaje corporal o establecer vínculos afectivos son barreras frecuentes que limitan la participación del niño en contextos escolares y comunitarios, esto puede traducirse en aislamiento, baja autoestima, bullying o rechazo por parte de sus pares, lo que agrava los síntomas del trastorno.

Las habilidades sociales y emocionales están estrechamente ligadas a la integración escolar. Un niño que comprende sus emociones y las de los demás está mejor preparado para resolver conflictos, pedir ayuda, trabajar en grupo y establecer relaciones positivas (Bermúdez, 2020). Por el contrario, cuando estas habilidades no están desarrolladas, el niño puede presentar conductas disruptivas o retraídas que dificultan su aprendizaje y adaptación.

Ante este contexto, se debe considerar que la intervención educativa tenga en cuenta las habilidades socioafectivas como elemento del currículo inclusivo. Actividades como los círculos de diálogo, dramatizaciones, cuentos emocionales, juegos cooperativos o el uso de "rincones emocionales" pueden ser muy eficaces (Beltran, 2025). La existencia de modelos positivos y la enseñanza explícita de las normas sociales permiten a los niños con TEA integrarse de manera más efectiva en el ámbito escolar y en el entorno social.

2.5 Estrategias psicopedagógicas específicas para el desarrollo socio emocional de niños con Trastorno del Espectro Autista.

Entre las más importantes se encuentran las narraciones sociales, que enseñan comportamientos adecuados y preparan a los alumnos para situaciones diarias mediante historias visuales y secuenciales que explican lo que pueden esperar y cómo deben reaccionar.

El juego de roles es otra estrategia útil, ya que ofrece a los alumnos la oportunidad de practicar interacciones sociales en un ambiente controlado. Por medio de esta técnica, los niños pueden practicar los turnos conversacionales, conocer emociones y anticipar las consecuencias de sus acciones, así progresan en sus habilidades sociales.

Los juegos en grupo también han demostrado ser muy efectivos, ya que promueven la cooperación, el respeto a las normas y la empatía. Es la participación en actividades colectivas la que permite a los alumnos con TEA comenzar a desarrollar diferentes y necesarias habilidades para la interacción con los demás que, por sí solas, no parecen surgir de manera natural, como compartir, esperar el turno, trabajar en conjunto, etc.

Además, se utilizan métodos de autorregulación, como la respiración profunda, pausas activas y señales visuales para las emociones. Estas prácticas ayudan a los alumnos a reconocer sus emociones y a implementar estrategias para calmarse y seguir con sus tareas académicas y sociales.

2.5.1 Adaptaciones efectivas en el aula

Para favorecer la inclusión de estudiantes con TEA, es indispensable realizar adaptaciones en el entorno del aula. La creación de espacios de calma es una de las estrategias más eficaces. Estos rincones, dotados de materiales sensoriales, luz baja y mobiliario confortable, posibilitan al alumnado regularse emocionalmente en los momentos de sobrecarga sensorial o estrés.

Los apoyos gráficos son también una de las herramientas claves, ya que el uso de pictogramas, horarios visuales, secuencias paso a paso y tarjetas de comunicación contribuyen a la comprensión de las instrucciones, a la anticipación de las actividades y a la comunicación de las necesidades, en particular en las personas que tienen dificultades en las habilidades del lenguaje verbal.

Las dinámicas grupales que se ajustan a las características de los estudiantes con TEA fomentan la interacción social y el aprendizaje en conjunto. Ejercicios como juegos en diferentes estaciones, dramatizaciones dirigidas y trabajos en pareja ofrecen la oportunidad de practicar habilidades sociales en un entorno organizado y seguro.

Estas modificaciones, al ser constantes y sistemáticas, no solo favorecen al estudiante con TEA, sino que también enriquecen el ambiente del aula y promueven en los demás alumnos actitudes de empatía, respeto y solidaridad hacia la diversidad.

2.5.2 Colaboración con las familias

El vínculo entre escuela y familia es determinante para el éxito de los procesos inclusivos. Una de las prácticas más valoradas es el uso de reportes diarios, en los cuales se informa a los padres o tutores sobre los avances, dificultades y eventos relevantes del día escolar. Esto permite establecer una comunicación fluida y oportuna que refuerza el trabajo conjunto. Las reuniones periódicas, ya sean mensuales o trimestrales, facilitan la evaluación compartida del progreso del estudiante. En estos entornos se pueden crear nuevos objetivos, modificar estrategias y atender preocupaciones tanto del personal docente como de los familiares, lo que refuerza la responsabilidad compartida en la educación. La comunicación regular y activa ayuda a llevar las habilidades trabajadas en clase al hogar. Cuando los padres utilizan las mismas estrategias que los maestros, el estudiante recibe un mensaje consistente que ayuda en su adaptación y bienestar emocional.

Finalmente, involucrar a la familia en actividades escolares, talleres y capacitaciones contribuye a crear una comunidad educativa más comprensiva e inclusiva, donde las necesidades del estudiante con TEA son atendidas desde una visión integral y colaborativa.

2.5.3 Retos comunes identificados por los docentes

Uno de los retos más mencionados por los docentes es la inflexibilidad cognitiva que presentan algunos estudiantes con TEA, esta característica se manifiesta en la resistencia a cambios de rutina, dificultad para adaptarse a nuevas situaciones y escasa tolerancia a la frustración (Beltran, 2025). En el aula, puede traducirse en crisis ante modificaciones del horario o ante actividades que implican improvisación.

Otro desafío importante son las crisis emocionales, que pueden surgir por sobrecarga sensorial, malentendidos sociales o frustraciones, estas crisis cuando no son comprendidas adecuadamente pueden generar tensión en el entorno escolar. Por ello, es fundamental que los docentes cuenten con protocolos de actuación y estrategias de contención emocional.

La ausencia de capacitación específica, la fatiga emocional y la falta de respaldo institucional son aspectos que restringen su habilidad para abordar situaciones difíciles.

Estos obstáculos muestran la urgencia de mejorar la formación inicial y continua de los educadores, establecer redes de apoyo entre maestros y expertos, y fomentar políticas escolares que sean inclusivas y que apoyen el bienestar de los estudiantes y del personal docente.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA

3.1 Enfoque de la investigación

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo. Este enfoque permitió determinar las estrategias de los docentes respecto a las estrategias utilizadas en el aula, lo que posibilitó una comprensión más profunda del fenómeno estudiado, al relacionar los comportamientos observados con los criterios pedagógicos del entorno educativo.

3.2 Diseño de la investigación

El diseño adoptado fue de estudio de casos múltiples, dado que se centró en el análisis profundo y contextualizado de una realidad educativa particular: las estrategias psicopedagógicas implementadas por los docentes en un entorno escolar donde se atiende a niños con TEA. Este diseño permitió un examen detallado de las prácticas docentes, las interacciones en el aula y las estrategias utilizadas por los participantes para comprender la dinámica pedagógica desde una perspectiva integral.

El estudio de casos permitió abordar el fenómeno de manera holística, teniendo en cuenta factores institucionales, personales y contextuales que influyen en la aplicación de estrategias psicoeducativas, sin pretender generalizar los resultados obtenidos, sino profundizar la comprensión del caso específico y crear conocimientos esenciales para la práctica educativa.

3.3 Tipo de investigación

3.3.1 Por el alcance o nivel

Por su alcance, la investigación se clasificó como exploratoria- descriptiva, ya que su propósito fue identificar, analizar y describir las estrategias psicopedagógicas implementadas por los docentes y la comprensión que poseen sobre su efectividad en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los infantes con TEA. A diferencia de los estudios explicativos, este nivel no buscó establecer relaciones causales entre variables, sino comprender y detallar los elementos, comportamientos y significados presentes en la realidad educativa,

3.3.2 Por los objetivos

Se trató de una investigación **básica**. Fue básica porque buscó generar conocimiento teórico y conceptual sobre la aplicación de estrategias psicopedagógicas para estudiantes con TEA. Fue propositiva porque, a partir de los hallazgos, se planteó una guía de estrategias que puedan implementarse en el ámbito educativo para favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales.

3.3.3 Por el lugar

Se consideró una investigación de campo, ya que se desarrolló en el entorno real donde ocurrieron los hechos: la Unidad Educativa “American High School”, ubicada en la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo, donde se identificaron estudiantes diagnosticados con TEA.

3.4 Tipo de estudio

3.4.1 Por el tiempo

La presente investigación fue de tipo transversal, ya que se desarrolló en un periodo determinado, lo que permitió observar y analizar la evolución de las estrategias docentes y las prácticas psicopedagógicas aplicadas con niños con TEA.

3.5 Unidad de Análisis

3.5.1. Población

Niños con TEA.

3.5.2. Muestra

La muestra fue de tipo no probabilística e intencional, integrada por 10 estudiantes diagnosticados con TEA y 8 docentes seleccionados según criterios específicos, considerando la viabilidad de observación directa y la experiencia previa en la aplicación de estrategias psicopedagógicas en el aula.

Tabla 1. Muestra

Grupo	Número	Criterio de selección	Tipo de muestra
Estudiantes con TEA	10	Diagnóstico y observación directa	Intencional
Docentes	8	Experiencia en estrategias psicopedagógicas	Intencional

Fuente: Unidad Educativa “American High School”.

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

3.6 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Tabla 2. Técnicas e instrumentos

Variable	Técnica	Instrumento
Habilidades socioemocionales en niños con TEA	Observación	Ficha de observación: Permite establecer y registrar las habilidades socioemocionales observadas en niños con TEA, en contextos naturales de aula.
Estrategias psicopedagógicas	Encuesta/Entrevista	Cuestionario: Establece los conocimientos, experiencias y determina el uso de estrategias utilizadas por los docentes para fortalecer el desarrollo socioemocional en niños con TEA.

Fuente: Unidad Educativa “American High School”.

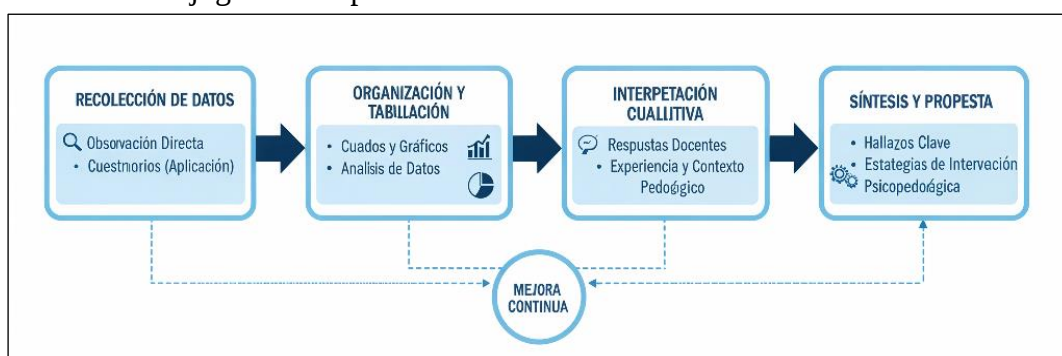
Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

3.7 Procesamiento de la información

Para el análisis de la información recolectada, se siguieron las siguientes etapas:

- **Recolección de datos** mediante observación directa y aplicación de cuestionarios.
- **Organización y tabulación** de los datos en cuadros y gráficos para facilitar su análisis.
- **Interpretación cualitativa** de las respuestas docentes, considerando la experiencia profesional y el contexto pedagógico.
- **Síntesis de hallazgos** para la formulación de una propuesta de estrategias de intervención psicopedagógica ajustadas a las necesidades observadas.

Gráfico 1. Flujograma del procesamiento de datos



Fuente: Unidad Educativa “American High School”.

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados y discusión

En este capítulo se representan los resultados obtenidos de la aplicación de la técnica e instrumento de recolección de datos - IRD, respecto de la variable dependiente desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con TEA, con base en la aplicación de la técnica observación con el instrumento ficha de observación, el mismo que fue aplicado a 10 estudiantes con TEA de educación básica media en el mes de mayo del 2025, y de la variable independiente estrategias de intervención psicopedagógica con base en la aplicación de la técnica encuesta con el instrumento cuestionario misma que fue aplicada a 8 docentes de educación básica media en el mes de mayo del 2025, los resultados se presenta por medio de la interpretación de los datos obtenidos.

4.1.1 Resultados de los datos recogidos de la OBSERVACIÓN- Ficha de observación sobre la variable dependiente: desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con TEA.

Tabla 3. Cuadro de resumen FACTOR No. 1: HABILIDADES SOCIALES - COMPRENSIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL.

N.º	Ítems	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total
1	Sigue consignas expresadas oralmente o mediante gestos en contextos de interacción	0%	33%	67%	0%	0%	100%
6	Muestra disposición para integrarse en dinámicas de equipo por iniciativa propia	0%	0%	74%	26%	0%	100%

Fuente: Ficha de observación.

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis e interpretación:

Los resultados muestran que el 67% de los niños con TEA sigue consignas expresadas oralmente o mediante gestos solo a veces, y el 33% rara vez lo hace, lo que

evidencia dificultades en la comprensión de instrucciones básicas. En cuanto a la integración social, el 74% se une a dinámicas de grupo a veces y el 26% frecuentemente, sin que ninguno lo haga nunca, lo que revela problemas para iniciar o mantener la interacción con sus pares, posiblemente debido a inseguridades o a la dificultad para interpretar normas sociales implícitas. Esto sugiere que el desarrollo de la interacción social es limitado y requiere intervenciones adaptadas, es fundamental incluir actividades cooperativas estructuradas que promuevan la participación guiada y gradual.

Tabla 4. Cuadro de resumen FACTOR No. 2: HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES - RECONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN EMOCIONAL.

N.º	Ítems	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total
2	Comprende y reacciona ante las expresiones faciales, gestuales de los demás.	0%	66%	34%	0%	0%	100%
5	Replica o imita emociones positivas en contextos sociales.	0%	28%	44%	20%	8%	100%
9	Identifica emociones colectivas o el clima emocional del grupo.	0%	44%	36%	15%	5%	100%
8	Reconoce sus logros y muestra orgullo por ellos.	0%	55%	27%	15%	3%	100%

Fuente: Ficha de observación

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis e Interpretación:

El 66% de los estudiantes rara vez comprende o reacciona ante las expresiones emocionales de los demás y el 34% solo a veces, lo que limita el desarrollo de la empatía. Además, un 44% imita emociones positivas ocasionalmente y apenas un 8% lo hace Nunca, lo que indica una expresión emocional restringida. Por otra parte, el 44% rara vez identifica el clima emocional grupal y el 55% rara vez reconoce sus logros, reflejando una autoestima débil y dificultad para establecer vínculos afectivos. Esto muestra que los niños tienen limitaciones para conectarse emocionalmente con su entorno, se requiere trabajar la conciencia emocional a través de juegos, dramatizaciones y rutinas reflexivas.

Tabla 5. Cuadro de resumen FACTOR No. 3: HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES -REGULACIÓN EMOCIONAL.

N.º	Ítems	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total
3	Implementa estrategias de regulación emocional	34%	46%	16%	4%	0%	100%
4	Busca apoyo de un adulto para resolver situaciones emocionales	7%	55%	36%	2%	0%	100%
7	Se adapta positivamente a situaciones inesperadas o cambios en la rutina	3%	77%	12%	8%	0%	100%
10	Pide disculpas o reconoce errores de forma autónoma o con apoyo	8%	72%	16%	4%	0%	100%

Fuente: Ficha de observación

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis e Interpretación:

Los datos reflejan que el 34% de los estudiantes nunca aplica estrategias de regulación emocional, el 46% rara vez, y solo el 4% lo hace frecuentemente, lo que indica una limitada capacidad de autorregulación. Asimismo, el 55% rara vez busca apoyo emocional en un adulto, mientras que el 77% rara vez se adapta a cambios en la rutina, mostrando baja tolerancia a la frustración. Finalmente, el 72% rara vez pide disculpas o reconoce errores, reflejando dificultades para reparar conflictos. Estas cifras reflejan un manejo emocional inmaduro que interfiere en su adaptación y convivencia, el trabajo con rutinas previsibles, apoyo afectivo y enseñanza explícita de habilidades sociales es indispensable.

4.1.2 Resultados de los datos recogidos de la ENCUESTA - Cuestionario dirigido a los docentes: Experiencias y estrategias docentes en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

PREGUNTA 1: Los principales retos que enfrenta al trabajar habilidades socioemocionales en niños con TEA están relacionados con:

Tabla 6. Comunicación

ESCALA ALTERNATIVA	FRECUENCIA DOCENTES	PORCENTAJE
Nunca	0	0%
Rara vez	1	12.5%
A veces	1	12.5%
Frecuentemente	2	25%
Siempre	4	50%
Total	8	100%

Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba
Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Gráfico 2. Comunicación



Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba
Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis:

Según los datos obtenidos, el 50% de los docentes afirma que siempre enfrentan desafíos en el desarrollo de la comunicación en niños con TEA, el 25% indica que ocurre frecuentemente, y solo un 12.5% menciona que se presenta a veces o rara vez, esto evidencia que las limitaciones para comprender y expresar mensajes afectan directamente la participación del niño en el aula, dificultando tanto su aprendizaje como sus relaciones sociales.

Interpretación:

Los resultados muestran que las dificultades comunicativas en niños con TEA son recurrentes en el entorno escolar. La comunicación no solo es clave para el rendimiento académico, sino también para establecer vínculos afectivos y fomentar la integración, fortalecer este aspecto requiere compromiso institucional y capacitación continua de los docentes.

Tabla 7. Inflexibilidad cognitiva

ESCALA ALTERNATIVA	FRECUENCIA DOCENTES	PORCENTAJE
Nunca	0	0%
Rara vez	1	12.5%
A veces	2	25%
Frecuentemente	2	25%
Siempre	3	37.5%
Total	8	100%

Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba
Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Gráfico 3. Inflexibilidad cognitiva



Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba
Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis:

El 37.5% de los docentes manifiesta que los estudiantes con TEA presentan inflexibilidad cognitiva siempre, mientras que un 25% lo observa frecuentemente, y otro 25% a veces. Solo un 12.5% indica que ocurre rara vez, esta condición implica que los niños

presentan resistencia al cambio, dificultades para adaptarse a nuevas situaciones y una marcada preferencia por rutinas estables. Estos comportamientos afectan la capacidad del niño para enfrentar imprevistos, lo que puede generar ansiedad o conductas desafiantes.

Interpretación:

La inflexibilidad cognitiva es una característica frecuente en estudiantes con TEA, lo cual obliga a los docentes a planificar cuidadosamente sus actividades y anticipar cualquier variación. Trabajar con este tipo de estudiantes requiere introducir cambios de forma gradual y explicativa, permitiendo que el niño se sienta seguro y en control, el respeto por su necesidad de estructura no debe interpretarse como una limitación, sino como una oportunidad para adaptar el proceso educativo a sus particularidades.

Tabla 8. Crisis emocional

ESCALA ALTERNATIVA	FRECUENCIA DOCENTES	PORCENTAJE
Nunca	0	0%
Rara vez	0	0%
A veces	1	12.5%
Frecuentemente	2	25%
Siempre	5	62.5 %
Total	8	100%

Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba
Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Gráfico 4. Crisis emocional



Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba
Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis:

Los resultados muestran que el 62.5% de los docentes reporta que las crisis emocionales ocurren siempre, mientras que el 25% indica que se presentan frecuentemente, y el 12.5% a veces. Ningún docente señaló que estas crisis sucedan rara vez o Nunca, esto indica que la expresión intensa de emociones es un aspecto común en la vida escolar de los niños con TEA. Las crisis pueden incluir gritos, llanto, conductas de escape o comportamientos agresivos, y generalmente se desencadenan por frustraciones, cambios repentinos o sobrecarga sensorial.

Interpretación:

Frente a la alta frecuencia de crisis emocionales, es fundamental que los docentes cuenten con protocolos claros de actuación y estrategias de prevención, la presencia de estos episodios no debe entenderse como una falta de disciplina, sino como una manifestación del desbordamiento emocional del niño. Por lo tanto, se requiere un ambiente seguro, calmado y predecible, así como la enseñanza de técnicas de autorregulación emocional, la empatía del docente y su capacidad de contención son esenciales en estos casos.

PREGUNTA 2: ¿Cuáles han sido las adaptaciones más efectivas en el entorno del aula para apoyar las habilidades socioemocionales en alumnos con TEA?

Tabla 9. Espacios de calma

ESCALA ALTERNATIVA	FRECUENCIA DOCENTES	PORCENTAJE
Nunca	0	50%
Rara vez	1	25%
A veces	1	12.5%
Frecuentemente	2	12.5%
Siempre	4	0%
Total	8	100%

Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Gráfico 5. Espacios de calma



Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba
Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis:

El 50% de los docentes manifiesta que siempre utilizan espacios de calma en sus aulas, mientras que el 25% señala que lo hace frecuentemente. El 12.5% menciona que recurre a estos espacios solo a veces o rara vez, estos datos reflejan que los espacios de calma se han convertido en una práctica relevante en la atención a estudiantes con TEA, aunque su implementación aún no es completamente generalizada. Estos espacios permiten al niño retirarse temporalmente del entorno cuando se siente sobre estimulado o necesita autorregularse.

Interpretación:

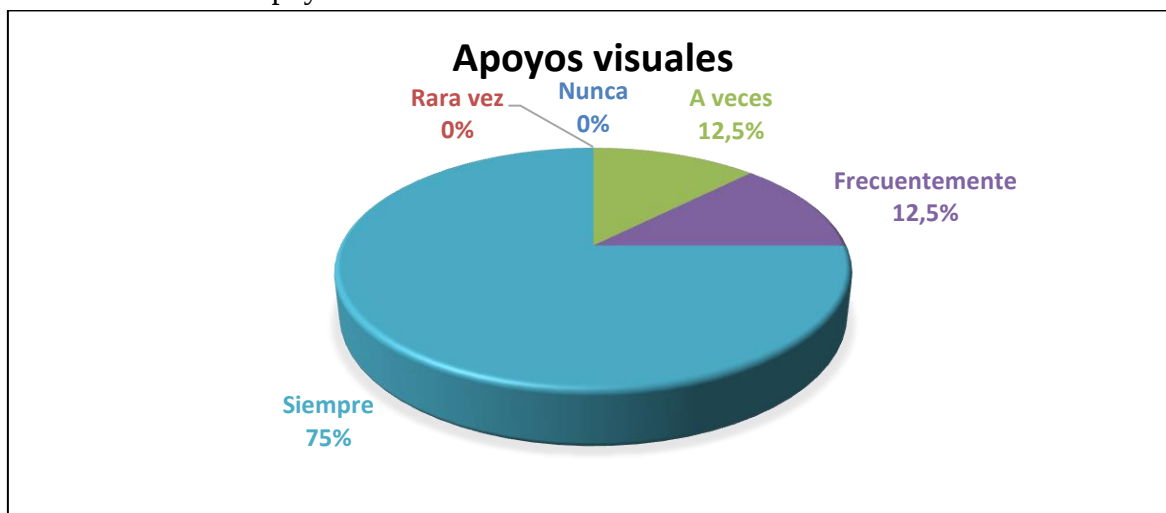
El uso de espacios de calma es una estrategia eficaz que debe integrarse como parte estructural del entorno educativo, permiten evitar o reducir crisis emocionales, favoreciendo el regreso del niño a la actividad con un mejor estado emocional, la creación de estos lugares tranquilos no requiere grandes recursos, pero sí voluntad pedagógica y comprensión de las necesidades individuales del estudiante.

Tabla 10. Apoyos visuales

ESCALA ALTERNATIVA	FRECUENCIA DOCENTES	PORCENTAJE
Nunca	0	0%
Rara vez	0	0%
A veces	1	12.5%
Frecuentemente	1	12.5%
Siempre	6	75%
Total	8	100%

Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba
Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Gráfico 6. Apoyos visuales



Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba
Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis:

El 75% de los docentes afirma que siempre utiliza apoyos visuales, mientras que un 12.5% lo hace frecuentemente y otro 12.5% solamente a veces, este alto nivel de uso demuestra que los recursos visuales son ampliamente valorados por los docentes como herramientas fundamentales para el trabajo con estudiantes con TEA. Los apoyos visuales, como pictogramas, agendas gráficas y señales, permiten a los estudiantes comprender instrucciones, anticipar rutinas y estructurar mejor sus actividades diarias.

Interpretación:

La implementación frecuente de apoyos visuales evidencia una práctica pedagógica adaptada a las características de los estudiantes con TEA, su efectividad se basa en que estos estudiantes tienden a procesar mejor la información visual que la verbal. Por lo tanto, continuar fortaleciendo esta estrategia no solo mejora la comprensión y participación del estudiante, sino que también reduce la frustración y los comportamientos desafiantes, el uso consistente de estos recursos debe ser incentivado por las instituciones educativas.

Tabla 21. Dinámicas grupales

ESCALA ALTERNATIVA	FRECUENCIA DOCENTES	PORCENTAJE
Nunca	0	0%
Rara vez	1	12.5%
A veces	2	25%
Frecuentemente	2	25%
Siempre	3	37.5%
Total	8	100%

Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba
Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Gráfico 7. Dinámicas grupales



Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis:

Un 37.5% de los docentes manifiesta que siempre emplea dinámicas grupales, mientras que el 25% lo hace frecuentemente, otro 25% a veces y el 12.5% rara vez, estos resultados muestran un uso moderado de esta estrategia, lo cual puede deberse a las dificultades de interacción social que presentan los estudiantes con TEA, o al temor de que no participen activamente en este tipo de actividades colectivas. A pesar de ello, algunos docentes se esfuerzan por incluir actividades colaborativas en el aula.

Interpretación:

Este resultado pone en evidencia que los apoyos visuales deben ser una parte esencial y permanente del entorno educativo inclusivo, su efectividad radica en que permiten a los estudiantes con TEA estructurar su día, entender qué se espera de ellos y disminuir su ansiedad ante lo desconocido.

La incorporación sistemática de estos recursos mejora la participación y autonomía del estudiante, favoreciendo una experiencia de aprendizaje más positiva.

PREGUNTA 3: Ha utilizado estrategias psicopedagógicas específicas para promover el desarrollo socioemocional en estudiantes con TEA como:

Tabla 12. Historias sociales

ESCALA ALTERNATIVA	FRECUENCIA DOCENTES	PORCENTAJE
Nunca	0	0%
Rara vez	4	50%
A veces	1	12.5%

Frecuentemente	2	25%
Siempre	1	12.5%
Total	8	100%

Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Gráfico 8. Historias sociales



Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis:

El 12,5% de los docentes señala que siempre utiliza historias sociales, un 25% frecuentemente, otro 12,5% a veces y un 50% rara vez, este resultado evidencia que, aunque algunos docentes conocen y aplican esta herramienta, la mayoría la usa con muy poca frecuencia, las historias sociales que explican situaciones sociales mediante lenguaje sencillo y visual, son altamente recomendadas para estudiantes con TEA, ya que les ayudan a anticipar comportamientos adecuados en distintas situaciones.

Interpretación:

El análisis refleja que, aunque algunos docentes reconocen la importancia de las historias sociales y las utilizan en su práctica, la mayoría lo hace de forma esporádica o con muy baja frecuencia. Esto evidencia una brecha entre el conocimiento de la herramienta y su aplicación sistemática en el aula. Dado que las historias sociales son recursos altamente recomendados para estudiantes con TEA por su capacidad de facilitar la comprensión de normas sociales y anticipar conductas adecuadas, la baja frecuencia de uso puede limitar el desarrollo socioemocional y la autonomía de estos estudiantes. En consecuencia, se hace evidente la necesidad de fortalecer la capacitación docente en estrategias inclusivas y de proporcionar los apoyos necesarios para que esta técnica se incorpore de manera habitual en la práctica pedagógica.

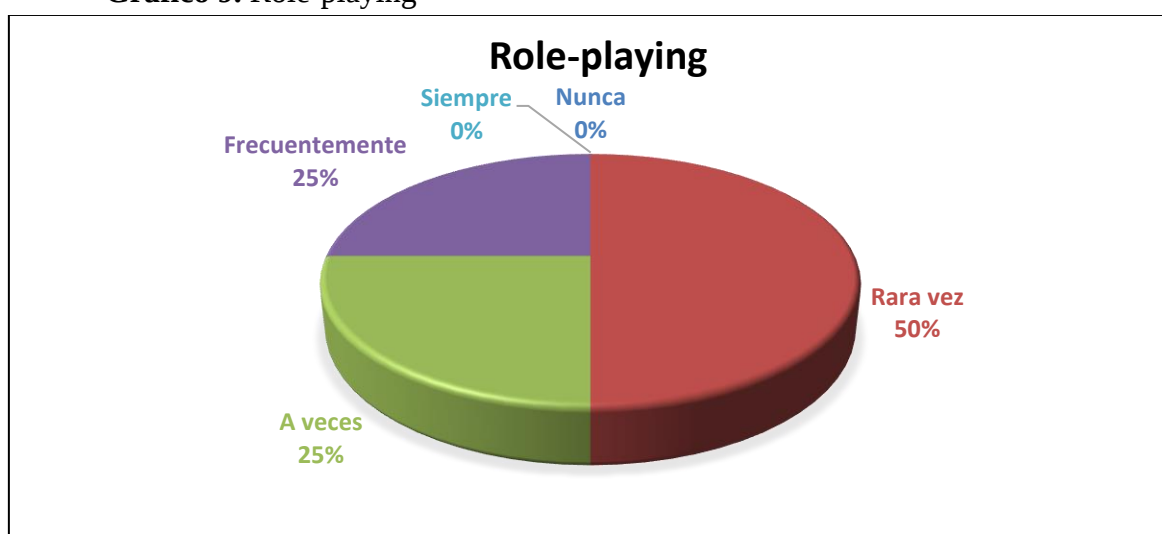
Tabla 13. Role-playing

ESCALA ALTERNATIVA	FRECUENCIA DOCENTES	PORCENTAJE
Nunca	0	0%
Rara vez	4	50%
A veces	2	25%
Frecuentemente	2	25%
Siempre	0	0%
Total	8	100%

Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Gráfico 9. Role-playing



Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis:

Ningún docente indica que utiliza siempre el role-playing, mientras que un 25% lo hace frecuentemente, otro 25% a veces y un 50% rara vez, esta técnica, que implica la dramatización de situaciones sociales, no parece ser una de las más aplicadas por los docentes encuestados, a pesar de su valor formativo en el desarrollo socioemocional, su escasa implementación podría estar relacionada con la idea en que se requiere mucho tiempo o que los estudiantes con TEA tienen dificultades para comprender el juego simbólico.

Interpretación:

El role-playing es una estrategia efectiva para enseñar habilidades sociales de manera práctica y contextualizada, permite al estudiante ensayar respuestas apropiadas ante situaciones comunes y mejorar su expresión emocional, su poca aplicación en el aula refleja una oportunidad de mejora, especialmente si se considera que puede ser adaptado a

diferentes niveles de comprensión, con apoyo adecuado, incluso los estudiantes con más dificultades pueden beneficiarse de esta estrategia.

Tabla 14. Juegos cooperativos

ESCALA ALTERNATIVA	FRECUENCIA DOCENTES	PORCENTAJE
Nunca	0	0%
Rara vez	0	0%
A veces	1	12.5%
Frecuentemente	2	25%
Siempre	5	62.5%
Total	8	100%

Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Gráfico 10. Juegos cooperativos



Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis:

El 62.5% de los docentes indica que siempre utiliza juegos cooperativos, el 25% lo hace frecuentemente y el 12.5% a veces. Ningún docente menciona que los aplique Frecuentemente o Nunca, estos resultados evidencian que esta estrategia goza de alta aceptación entre los educadores, posiblemente por su efectividad para fomentar la integración, el trabajo en equipo y la interacción positiva entre los estudiantes, incluyendo aquellos con TEA. Los juegos cooperativos permiten enseñar habilidades sociales de forma lúdica y menos estructurada, lo que puede resultar más motivador y accesible.

Interpretación:

El uso frecuente de juegos cooperativos demuestra un enfoque activo por parte de los docentes hacia la inclusión y el desarrollo socioemocional, esta estrategia promueve la empatía, la tolerancia, la toma de turnos y la comunicación, elementos fundamentales para la convivencia escolar. Además, permite que los niños con TEA participen sin la presión de un rendimiento académico estricto, el juego se convierte así en un medio natural y efectivo para el aprendizaje emocional y social.

Tabla 15. Técnicas de autorregulación

ESCALA ALTERNATIVA	FRECUENCIA DOCENTES	PORCENTAJE
Nunca	0	0%
Rara vez	0	0%
A veces	1	12.5%
Frecuentemente	2	25%
Siempre	5	62.5%
Total	8	100%

Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Gráfico 11. Técnicas de autorregulación



Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis:

Los docentes reportan una alta implementación de técnicas de autorregulación: el 62.5% las aplica siempre, el 25% frecuentemente y el 12.5% a veces, estas cifras reflejan un compromiso significativo con el manejo emocional de los estudiantes con TEA, las técnicas de autorregulación como la respiración profunda, el uso de objetos sensoriales o el tiempo de pausa ayudan a los niños a controlar sus reacciones emocionales y a mantener un estado óptimo para el aprendizaje.

Interpretación:

El uso continuo de estas técnicas sugiere que los docentes reconocen la importancia de enseñar a los niños a gestionar sus emociones desde temprana edad. Estas herramientas permiten que el estudiante gane autonomía en el control de sus respuestas ante situaciones estresantes o frustrantes, además, ayudan a reducir los episodios de crisis y favorecen un ambiente escolar más tranquilo, es esencial que estas prácticas continúen fortaleciéndose a través de la formación docente y el trabajo conjunto con especialistas.

PREGUNTA 4: Desde su experiencia docente, los niños con TEA muestran avances significativos en habilidades socioemocionales básicas gracias a las estrategias como:

Tabla 16. Reconocimiento de emociones

ESCALA ALTERNATIVA	FRECUENCIA DOCENTES	PORCENTAJE
Nunca	0	0%
Rara vez	6	75%
A veces	1	12.5%
Frecuentemente	1	12.5%
Siempre	0	0%
Total	8	100%

Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Gráfico 12. Reconocimiento de emociones



Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis:

El 12.5% de los docentes señala que los estudiantes con TEA logran reconocer emociones frecuentemente, otro 12.5% indica que lo hacen a veces, mientras que el 75% menciona que solo lo consiguen rara vez. Esto evidencia que, en general, esta es una de las

habilidades socioemocionales que más dificultades presenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reconocer emociones propias y ajenas es fundamental para establecer relaciones sociales adecuadas y comprender situaciones sociales.

Interpretación:

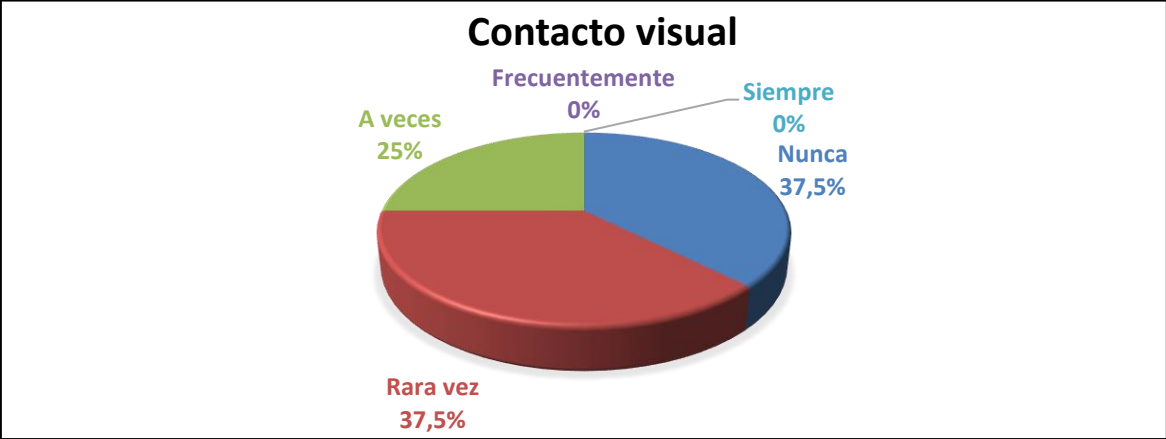
El bajo nivel de avance en el reconocimiento emocional señala la necesidad de trabajar esta habilidad de manera más constante y explícita, actividades como identificar expresiones faciales, asociar emociones con situaciones o nombrar lo que sienten pueden facilitar este proceso. Además, el uso de recursos visuales, cuentos y dramatizaciones podría enriquecer la comprensión emocional, fortalecer esta competencia permitirá que los estudiantes mejoren su autorregulación y establezcan vínculos más saludables con su entorno.

Tabla 17. Contacto visual

ESCALA ALTERNATIVA	FRECUENCIA DOCENTES	PORCENTAJE
Nunca	3	37.5%
Rara vez	3	37.5%
A veces	2	25%
Frecuentemente	0	0%
Siempre	0	0%
Total	8	100%

Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba
Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Gráfico 13. Contacto visual.



Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba
Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis:

El 25% de los docentes señala que los estudiantes con TEA logran mantener contacto visual a veces, mientras que el 37.5% indica que lo hacen rara vez y otro 37.5% manifiesta que nunca. Ningún docente reporta que este comportamiento ocurra de forma frecuente, esto

confirma que el contacto visual es una de las conductas sociales que presenta mayores limitaciones en niños con TEA.

La dificultad para mantener la mirada es una característica común en este grupo y puede estar relacionada con la sobrecarga sensorial o con el malestar que les genera esta forma de interacción.

Interpretación:

La escasa presencia de contacto visual en estudiantes con TEA no debe interpretarse como desinterés o falta de atención, sino como una manifestación típica de su condición, es fundamental que los docentes comprendan que forzar esta conducta puede generar ansiedad en el estudiante. En su lugar, se debe respetar su forma de comunicarse y buscar otras alternativas para validar su participación, como el uso de gestos, apoyos visuales o contacto verbal.

Tabla 18. Espera de turnos

ESCALA ALTERNATIVA	FRECUENCIA DOCENTES	PORCENTAJE
Nunca	0	0%
Rara vez	5	62.5%
A veces	2	25%
Frecuentemente	1	12.5%
Siempre	0	0%
Total	8	100%

Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Gráfico 14. Espera de turnos



Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis:

El 12.5% de los docentes indica que los estudiantes con TEA logran esperar su turno frecuentemente, el 25% señala que lo hacen a veces, y el 62.5% afirma que esta conducta ocurre rara vez, ninguno reporta que se logre siempre o que nunca ocurra. Esta distribución muestra que la espera de turnos es una habilidad parcialmente desarrollada, pero aún limitada en la mayoría de los casos, se trata de una capacidad que requiere autorregulación emocional, comprensión de normas y paciencia, aspectos que suelen estar comprometidos en estos estudiantes.

Interpretación:

Fomentar la espera de turnos es esencial para la convivencia escolar y la participación en actividades grupales, esta habilidad puede trabajarse mediante juegos estructurados, rutinas diarias y refuerzos positivos que reconozcan el esfuerzo del estudiante, es importante introducir esta práctica de manera gradual y acompañada por el docente, brindando apoyo visual y verbal, lograr avances en este aspecto no solo beneficia al niño con TEA, sino también al grupo, al favorecer una dinámica más ordenada y respetuosa.

PREGUNTA 5: ¿Considera que la falta de colaboración constante por parte de las familias limita la generalización de las habilidades socioemocionales trabajadas en el aula con niños con TEA?

Tabla 19. Falta de comunicación y colaboración de las familias.

ESCALA ALTERNATIVA	FRECUENCIA DOCENTES	PORCENTAJE
Nunca	0	0%
Rara vez	1	12.5%
A veces	1	12.5%
Frecuentemente	2	25%
Siempre	4	50%
Total	8	100%

Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Gráfico 15. Falta de comunicación y colaboración de las familias.



Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis:

El 50% de los docentes manifiesta que siempre existe falta de colaboración por parte de las familias, el 25% indica que esto ocurre frecuentemente, el 12.5% a veces y otro 12.5% rara vez. Nadie señala que Nunca ocurra, estos datos reflejan una problemática importante en el trabajo conjunto entre escuela y familia. La falta de seguimiento o compromiso familiar puede dificultar la generalización de las habilidades socioemocionales que se desarrollan en el aula, afectando la continuidad del proceso educativo.

Interpretación:

La colaboración entre docentes y familias es vital para el éxito del proceso inclusivo. Cuando no existe una comunicación fluida ni un acompañamiento en el hogar, los avances logrados en el aula pueden diluirse, es necesario promover una cultura de corresponsabilidad, donde la familia comprenda su papel activo en el desarrollo del niño. Generar espacios de diálogo, orientación y acompañamiento puede mejorar esta relación, fortaleciendo así la intervención educativa en todos los contextos del estudiante.

PREGUNTA 6: ¿Con qué frecuencia observa que la comunicación constante con las familias facilita avances en las habilidades socioemocionales de los estudiantes con TEA?

Tabla 20. Reportes diarios

ESCALA ALTERNATIVA	FRECUENCIA DOCENTES	PORCENTAJE
Nunca	0	0%
Rara vez	4	50%
A veces	2	25%
Frecuentemente	1	12.5%

Siempre	1	12.5%
Total	8	100%

Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba
Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Gráfico 16. Reportes diarios



Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba
Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis:

Solamente, el 12.5% de los docentes del centro escolar manifiesta que siempre utiliza reportes diarios para establecer comunicación con las familias, otro 12.5% dice que lo hace frecuentemente, el 25% a veces y el 50% rara vez, lo que indica que, a pesar de darse esfuerzos para que exista comunicación de forma constante, en muchos casos esto no se establece con mucha frecuencia. Por otra parte, la falta de constancia en el uso de reportes diarios puede suponer una desconexión entre el ámbito escolar y familiar, lo que limita el seguimiento de avances o de dificultades en lo que se refiere al área socioemocional.

Interpretación:

La utilización de reportes diarios podría ser un elemento importante para reavivar el lazo familia-escuela, así como asegurar de que las estrategias trabajadas en la clase se mantengan en la casa. No obstante, la práctica aún no está lo suficientemente sistematizada; establecer un hábito de comunicación breve pero efectivo permitiría a las familias estar informadas, reaccionar a tiempo ante problemas y colaborar explícitamente.

Tabla 21. Reuniones mensuales

ESCALA ALTERNATIVA	FRECUENCIA DOCENTES	PORCENTAJE
Nunca	0	0%
Rara vez	4	50%
A veces	2	25%

Frecuentemente	1	12.5%
Siempre	1	12.5%
Total	8	100%

Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Gráfico 17. Reuniones mensuales



Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis:

El 12.5% de los docentes reporta que siempre se realizan reuniones mensuales con las familias, otro 12.5% menciona que se hacen frecuentemente, el 25% a veces y el 50% rara vez. Este resultado evidencia que, aunque la intención de mantener un contacto formal existe, no se concreta con regularidad. La falta de espacios de encuentro formales limita la oportunidad de compartir estrategias, evaluar avances o resolver inquietudes relacionadas con el desarrollo socioemocional de los estudiantes con TEA.

Interpretación:

Las reuniones mensuales representan un recurso valioso para fortalecer el trabajo conjunto entre docentes y familias. En ellas se pueden revisar los logros, dificultades y coordinar acciones complementarias, el hecho de que estas reuniones no se realicen de forma periódica indica una necesidad de mayor planificación y compromiso institucional, promover su implementación facilitará una mejor articulación de los apoyos ofrecidos en el aula y en el hogar.

Tabla 22. Reuniones trimestrales

ESCALA ALTERNATIVA	FRECUENCIA DOCENTES	PORCENTAJE
Nunca	0	0%
Rara vez	4	50%

A veces	2	25%
Frecuentemente	1	12.5%
Siempre	1	12.5%
Total	8	100%

Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Gráfico 18. Reuniones trimestrales



Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis:

Las estadísticas muestran que solamente un 12. 5% de los maestros organiza siempre encuentros trimestrales con los padres, otro 12. 5% lo hace a menudo, el 25% algunas veces y el 50% muy poco. A pesar de que las reuniones trimestrales podrían ser una opción más viable para muchos padres, su poca frecuencia indica un patrón de comunicación limitada entre la escuela y las familias, lo que impacta en la retroalimentación necesaria para mejorar los procesos de inclusión.

Interpretación:

La realidad de que muchos docentes rara vez tengan reuniones cada tres meses con los padres y que solo un pequeño número las haga con regularidad muestra una gran falta de comunicación entre la escuela y las familias. Esta situación dificulta la creación de relaciones fuertes y la generación de un feedback constante que ayude a los procesos de inclusión. La falta de reuniones frecuentes no solo limita el intercambio de información sobre el avance académico y emocional de los alumnos, sino que también disminuye las posibilidades de colaborar en la búsqueda de estrategias comunes.

PREGUNTA 7: ¿Se siente emocionalmente preparado/a y con las herramientas necesarias para manejar los desafíos que implica trabajar con estudiantes con TEA?

Tabla 23. Preparación docente

ESCALA ALTERNATIVA	FRECUENCIA DOCENTES	PORCENTAJE
Nunca	0	0%
Rara vez	2	25%
A veces	2	25%
Frecuentemente	2	25%
Siempre	2	25%
Total	8	100%

Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Gráfico 19. Preparación docente



Fuente: Encuesta realizada a docentes de la Unidad Educativa American High School Riobamba

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes.

Análisis:

Los resultados muestran que ningún docente manifestó sentirse sin preparación para enfrentar los desafíos del trabajo con estudiantes con TEA. Sin embargo, un 25% indicó que rara vez cuenta con las herramientas necesarias, otro 25% señaló que a veces, mientras que un 50% declaró sentirse frecuentemente o siempre en condiciones de afrontarlos. Esta distribución evidencia que, aunque existe un grupo de docentes que sí percibe cierta preparación, todavía se mantiene un porcentaje significativo que no logra consolidar la seguridad necesaria para un acompañamiento pedagógico adecuado.

Interpretación:

El hecho de que solo la mitad de los docentes se perciba emocionalmente y técnicamente preparado de forma constante para trabajar con estudiantes con TEA resalta la urgencia de reforzar los procesos de capacitación y apoyo institucional, la educación inclusiva no solo exige conocimientos metodológicos, sino también competencias socioemocionales que permitan gestionar situaciones complejas en el aula. Por ello, resulta indispensable implementar programas de formación continua, crear redes de

acompañamiento docente y promover espacios de contención emocional que garanticen respuestas educativas efectivas, sensibles y humanas.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones.

Se determina que las estrategias de comunicación y comprensión emocional, de interacción social, cognitivas y de enseñanza emocional, y de apoyo docente respecto a las estrategias destinadas al desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) los cuales reflejan una valoración positiva de su importancia dentro del proceso educativo. No obstante, se evidencia una limitada formación especializada en el área y escasa disponibilidad de recursos metodológicos adaptados, lo que restringe la aplicación efectiva y sistemática de dichas estrategias en el aula inclusiva.

Se establece que los niños con TEA presentan un desarrollo socioemocional heterogéneo, determinado por compleja interacción de factores contextuales como el apoyo familiar, el entorno educativo y las oportunidades de intervención. Además de los factores intrusivos como el nivel del espectro. El estudio reveló dificultades clave en el reconocimiento emocional, la regulación conductual y la reciprocidad en las interacciones sociales. Por otro lado, se observó que las intervenciones basadas en apoyos visuales y dinámicas de colaboración grupal son muy beneficiosas, lo que indica que los recursos especializados son esenciales para promover la participación y el bienestar del alumnado.

Para finalizar, la creación y uso de la guía de técnicas de intervención psicopedagógica representó un aporte importante para los educadores y la institución, ya que proporciona herramientas específicas y fundamentadas que apoyan el desarrollo socioemocional de los niños con TEA. Este recurso no solo responde al tercer objetivo específico, sino que también fortalece el compromiso hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

5.2 Recomendaciones

Se recomienda fortalecer los procesos de formación docente continua en el ámbito de la educación inclusiva y específicamente en el manejo de estrategias socioemocionales para niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), a fin de dotar a los educadores de herramientas teóricas y prácticas que les permitan intervenir de manera efectiva y sensible ante las necesidades particulares de esta población.

Se recomienda implementar programas de intervención socioemocional individualizados que incluyan el reconocimiento y regulación de emociones mediante apoyos visuales, juegos de rol y rutinas estructuradas, involucrando tanto a la escuela como a la familia para favorecer la empatía, la autorregulación y la autoestima en niños con TEA.

Se sugiere la aplicación y validación sistemática de la guía de estrategias de intervención psicopedagógica propuesta en esta investigación, con el propósito de adaptarla a distintos contextos educativos y retroalimentarla con base en la experiencia práctica,

garantizando así su eficacia y pertinencia en el fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los niños con TEA.

CAPÍTULO VI

6. PROPUESTA

6.1 Estrategias psicopedagógicas específicas para el desarrollo socioemocional de niños con Trastorno del Espectro Autista.

Semana	Objetivo	Estrategia	Recursos	Desarrollo de la sesión (40 min)	Evaluación
1	Fomentar la comprensión de normas sociales básicas (saludar, pedir ayuda, esperar turnos).	Historias sociales con pictogramas y cuentos visuales.	Pictogramas, cuentos ilustrados, rotafolios.	Inicio (5 min): Saludo grupal y presentación con pictogramas. Desarrollo (25 min): Lectura guiada de cuento visual, preguntas y práctica de saludo, pedir ayuda y esperar turno. Cierre (10 min): Retroalimentación positiva con refuerzos visuales.	Lista de cotejo: • Saluda adecuadamente. • Pide ayuda con apoyo visual. • Espera turno.
2	Practicar habilidades sociales en escenarios simulados.	Juego de roles.	Disfraces, tarjetas con escenas, objetos simbólicos.	Inicio (5 min): Presentación de dinámica y repaso con pictogramas. Desarrollo (25 min): Representación de situaciones (comprar, pedir permiso, jugar). Modelaje docente y participación. Cierre (10 min): Comentario grupal y entrega de insignias.	Rúbrica: • Interacción adecuada. • Uso de frases básicas. • Respeto de turnos.
3	Promover la colaboración y el respeto por las reglas.	Juegos cooperativos en equipo.	Material lúdico, cronómetro, insignias.	Inicio (5 min): Explicación visual de reglas. Desarrollo (25 min): Juego grupal (ej. llevar pelota en pareja con cuerda).	Escala de observación: • Cumple reglas. • Respeto compañeros. • Colabora en grupo.

				Cierre (10 min): Reflexión grupal sobre cooperación.	
4	Identificar emociones básicas.	Tarjetas emociones.	de Tarjetas ilustradas, espejo, pizarra.	Inicio (5 min): Presentación de tarjetas. Desarrollo (25 min): Asociación de rostros con emociones; práctica frente al espejo. Cierre (10 min): Juego de adivinar la emoción.	Lista de cotejo: • Reconoce al menos 3 emociones. • Participa en dinámica grupal.
5	Expresar emociones con el cuerpo y rostro.	Juego espejo.	del Espejos, tarjetas de acciones.	Inicio (5 min): Explicación del juego. Desarrollo (25 min): Por parejas, imitan gestos emocionales e intercambian roles. Cierre (10 min): Comentario sobre emociones expresadas.	Registro anecdótico: • Imita gestos básicos • Participa activamente.
6	Desarrollar empatía.	Cuentos emotivos.	Libros, títeres, imágenes.	Inicio (5 min): Presentación de cuento con personajes emotivos. Desarrollo (25 min): Lectura guiada, preguntas sobre emociones de personajes. Cierre (10 min): Juego de títeres representando emociones.	Escala de observación: • Identifica emociones de otros. • Responde empáticamente.
7	Aprender a calmarse ante la frustración.	Técnicas de autorregulación.	Videos, tarjetas de colores, cojines.	Inicio (5 min): Breve video sobre respiración. Desarrollo (25 min): Ejercicios de respiración profunda, pausas activas, uso de tarjetas para expresar	Lista de cotejo: • Aplica al menos una técnica. • Identifica estados emocionales.

					calma/estrés. Cierre (10 min): Retroalimentación y práctica conjunta.	
8	Identificar autorregular emociones.	y	Semáforo emocional.	Semáforo físico/visual, carteles, colores.	Inicio (5 min): Explicación del semáforo. Desarrollo (25 min): Los niños colocan su estado emocional en el semáforo. Actividades para volver a verde. Cierre (10 min): Conversación grupal.	Rúbrica: • Usa correctamente el semáforo. • Elige estrategia de regulación.
9	Usar espacios seguros para manejar crisis emocionales.		Rincón de regulación.	de Cojines, pelotas antiestrés, libros sensoriales, pictogramas.	Inicio (5 min): Presentación del rincón de calma. Desarrollo (25 min): Práctica de uso de materiales del rincón en momentos de enojo/tristeza. Cierre (10 min): Role-play de cómo usar el rincón.	Lista de cotejo: • Reconoce el espacio seguro. • Usa un recurso del rincón. • Regresa a la actividad después de calmarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.^a ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Balbuena, F. (2015). *Etiología del autismo: el continuo idiopático-sindrómico como tentativa explicativa*. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 53(4), 269-276.
- Barquero, D. D. (2019). *El Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el uso de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC)*. *International Journal of New Education*, (4).
- Bautista, J. C. (2023). Intervenciones eficaces para la mejora de las habilidades sociales en personas con trastorno del espectro autista de alto funcionamiento: una revisión sistemática. *Bordón: Revista de pedagogía*, 75(3), 27-43.
- Beltran, A. M. (2025). *Inclusión Educativa para Niños con Autismo en el Sistema Escolar Ecuatoriano: Retos y Oportunidades*. *Polo del Conocimiento*, 10(1), 839-853.
- Bermúdez, K. A. (2020). Efecto del Entrenamiento en Habilidades Conductuales sobre el establecimiento de habilidades sociales en niños con autismo. *Revista Latina de Análisis de Comportamiento*: *Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 28(1), 23-34.
- Calderón, R. R. (2020). Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales en niños de tres años. *Revista Eduser*, 7(1), 18-31.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2024). Autism spectrum disorder (ASD). Recuperado de <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html>
- CONADIS, C. N. (2021). *Plan Nacional para las Personas con TEA*. Obtenido de: <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/07/1-INFORME-DE-EVALUACION-DE-LA-ANID-2021-2025-EJECUCION-2022-signed-signed.pdf>.
- Cuartero, S. D. (2021). *Tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro Autista: una revisión sistemática*. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 107-121.
- Del Valle, F. G. (2022). *Trastornos del espectro del autismo*. Sociedad Española de Neurología pediátrica.[Archivo PDF].
- Fernández, A. (2022). *EL MUNDO DEL AUTISMO*. La Selva Culta, 2-4. <https://doi.org/10.4000/books.ifea.1619>.
- Gómez, M. (2016). *Arteterapia y Autismo: El desarrollo del arte en la escuela*. Publicaciones didácticas, 69(1), 31-48.
- Gonzalez, A. E. (2019). *Conductas repetitivas en personas con trastorno del espectro autista: relación con los antecedentes familiares y el tratamiento farmacológico*. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 199-210.
- Hortal, Á. &.-S. (2022). El trastorno del espectro autista en la educación física en primaria: revisión sistemática. *Apunts Educación Física y Deportes*, (150), 45-55.
- López, S. R. (2020). *Revisiones sobre el autismo*. *Revista latinoamericana de Psicología*, 41(3), 555-570.

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00008-A. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/03/MINEDUC-MINEDUC-2023-00008-A.pdf>.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Política nacional de educación inclusiva. Quito: MinEduc.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Informe narrativo de rendición de cuentas: Dirección Distrital 06D01 Chambo-Riobamba, periodo enero-diciembre 2024*. Quito: MinEduc. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/06/06D01.pdf>
- Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2017). Plan Nacional de Salud Sexual y Salud Reproductiva 2017–2021. Viceministerio de Gobernanza de la Salud Pública. Recuperado de <https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2017/04/PLAN-NACIONAL-DE-SS-Y-SR-2017-2021.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2014). Trastornos del espectro autista. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Ríos, C. C. (2022). *Estrategias pedagógicas de enseñanza aprendizaje desde la inclusión a niños y niñas con trastorno del espectro autista en Latinoamérica*. Revisión documental (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Rivas, T. R. (2010). *Etiología del autismo: un tema a debate*. Educational Psychology, 15(2), 107-121.
- Salamanca, D. D. (1994). *Declaración de Salamanca*.
- Sandoval, A. M. (2020). Retos y oportunidades: teatro como estrategia de mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 65-77.
- Seldas, R. P. (2014). *DSM-5: la nueva clasificación de los TEA*. Obtenido de <http://apacu.info/wpcontent/uploads/2014/10/Nueva-clasificaci%C3%B3n-DSMV.pdf>.
- Unidad Educativa American High School. (2025). "Iniciativas de Inclusión en la Unidad Educativa American High School: El Impacto del Proyecto Amigo en el Apoyo a Estudiantes con Necesidades Especiales". Riobamba, Chimborazo, Ecuador.
- Varela, D. M.-G.-A. (2021). *Conceptos actuales sobre la etiología del autismo*. Acta pediátrica de México, 32(4), 213-222.

ANEXOS

Anexo 1. Resolución administrativa (aprobación de designación de tutor)



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,
HUMANAS Y TECNOLOGÍAS

DECANATO



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS

RESOLUCIÓN ADMINISTRATIVA No. 0523-DFCEHT-UNACH-2024

Dra. Amparo Cazorla Basantes
DECANA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN HUMANAS Y TECNOLOGÍAS

CONSIDERANDO:

Que, el Estatuto de la Universidad Nacional de Chimborazo, en su Art. 150, literal a) expresa: "Decano, máxima autoridad académica de la Facultad, responsable de la gestión estratégica";

Que, el Estatuto de la Universidad Nacional de Chimborazo, en su Art. 152, numeral 17, determina que es atribución del decano de la Facultad resolver las solicitudes de personal académico, administrativo y estudiantes que no sean competencia expresa de órganos de mayor jerarquía";

Que, el Reglamento de Titulación de la Universidad Nacional de Chimborazo, aprobado por el Consejo Universitario, en sesión extraordinaria de fecha 31 de octubre de 2023, con Resolución No. 0379-CU-UNACH-SE-31-10-2023, en su Art. 5, literal j), menciona: "Sugerir al Decano los tutores y miembros de los tribunales de grado, en correspondencia con las solicitudes presentadas" así como también el Art. 8, de la misma norma legal que enuncia **"Del Profesor Tutor para el desarrollo de la opción de titulación.-** Los profesores tutores serán responsables de:

- Dirigir, asesorar y monitorear las actividades correspondientes a la opción de titulación del o los estudiantes a su cargo, propiciando su conclusión dentro del periodo académico;
- Elaborar la planificación de actividades para el desarrollo de las opciones de titulación, en acuerdo con el estudiante;
- Registrar la ejecución de tutorías, en el sistema informático de control académico u otro mecanismo definido por la institución, de acuerdo con el horario previsto en su distributivo;
- Evaluar de forma cualitativa como aprobado o reprobado a los estudiantes del espacio académico y emitir las calificaciones en base a la rúbrica establecida para el registro; y,
- Participar con voz en el acto de sustentación.

Los profesores tutores cumplirán su rol en concordancia con las horas de actividades de docencia determinadas en su distributivo, que guarden relación con el proceso de titulación. Los tutores de trabajos derivados de proyectos de investigación que no tengan horas asignadas para tutoría de titulación, al ser parte del equipo investigador, deberán desarrollarla dentro de las horas asignadas para las actividades de investigación. En los aspectos específicos relacionados con las actividades de investigación se estará a lo dispuesto en la normativa pertinente. (Artículo agregado mediante Resolución No. 0379-CU-UNACH-SE-EXT-31-10-2023, adoptada por el Seno de Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Chimborazo, en sesión ordinaria, desarrollada el 31 de octubre de 2023);

Que, mediante Oficio No. 695-PSPFCEHT-UNACH-2024, suscrito por el Mgs. Juan Carlos Marcillo Coello, Director de la Carrera de Psicopedagogía, en la parte pertinente de la comunicación expresa: "Con el saludo cordial y en concordancia con el REGLAMENTO DE TITULACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO en el art. 5 de las Responsabilidades de la Comisión de Carrera literal j. Sugerir al Decano los tutores y miembros de los tribunales de grado, en correspondencia con las solicitudes presentadas.



Presento a ud. el listado de estudiantes, temas de tesis analizados en Comisión de Carrera y nombre de docentes como sugerencia para ser designados como tutores de trabajos de titulación para el periodo 2024-2S." **Lo subrayado me pertenece;**

Que, revisado el trámite correspondiente, el proceso cumple con las exigencias pertinentes;

En ejercicio de las atribuciones que le confiere la normativa legal correspondiente:

RESUELVE:

Aprobar la propuesta de designación de tutores de los Proyectos de Investigación, de los alumnos de séptimo semestre de la Carrera de Psicopedagogía del período académico 2024 2S, en base al listado remitido por el señor Director de Carrera, mediante Oficio No. 695-PSPFCEHT-UNACH-2024, conforme el siguiente detalle:

No.	APELLIDOS Y NOMBRES	TEMA SUGERIDO	TUTOR SUGERIDO
1	YUGCHA USUÑO JISSELA ANAHI	COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL SECTOR URBANO Y RURAL	DRA. PATRICIA CECILIA BRAVO MANCERO, PHD.
2	ESTRELLA GUAMAN HERMEL ALEXIS	MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LECTOESCRITURA PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	DRA. PATRICIA CECILIA BRAVO MANCERO, PHD.
3	CHOTO YUCAILLA TAMARA ABIGAIL	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN AULAS HOSPITALARIAS.	DRA. PATRICIA CECILIA BRAVO MANCERO, PHD.
4	MEJIA RAMIREZ DENEBA ALEJANDRA	BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL.	DRA. PATRICIA CECILIA BRAVO MANCERO, PHD.
5	ARAUJO REINOSO GENNESIS ANAHI	ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN TEMPRANA PARA NIÑOS CON AUTISMO	DRA. PATRICIA CECILIA BRAVO MANCERO, PHD.
6	BUENAÑO PAREDES DENNISE LIZBETH	AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES EN PROCESO DE TITULACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS	MGS. FABIANA MARÍA DE LEÓN NICARETTA
7	CHAVEZ GARZON MARJORIE CAROLINA	BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UNACH.	MGS. FABIANA MARÍA DE LEÓN NICARETTA
8	MOROCHO AUQUILLA MARITZA ALEXANDRA	BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNACH.	MGS. FABIANA MARÍA DE LEÓN NICARETTA
9	SAMPEDRO CHICAIZA KERLY DAMARIS	ENGAGEMENT Y AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LAS ARTES Y HUMANIDADES	MGS. FABIANA MARÍA DE LEÓN NICARETTA



10	CAMINO GUAMAN DANIELA ESTEFANIA	ATENCIÓN Y MEMORIA EN ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	MGS. ISRAEL ANTONIO GARCÍA NEIRA
11	RAMOS LUCERO MARJORIE ALEXANDRA	MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y AUTORREGULACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA	MGS. ISRAEL ANTONIO GARCÍA NEIRA
12	YASACA SHUILEMA NORMA BEATRIZ	FUNCIONES EJECUTIVAS EN ESTUDIANTES CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO	MGS. ISRAEL ANTONIO GARCÍA NEIRA
13	GUANA ZARUMA JESUS SALVADOR	AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE INGRESO DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL	MGS. CRISTINA ALEXANDRA POMBOZA FLORIL
14	RONQUILLO SANTOS ESTEFANIA MARIBEL	PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN BACHILLERATO UNIFICADO EN LA UNIDAD EDUCATIVA MONTESSORI, PERÍODO 2024 – 2025.	DR. CLAUDIO EDUARDO MALDONADO GAVILANEZ
15	CARRASCO TORRES JORGE RODRIGO	SEXUALIDAD Y REDES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO, PERÍODO 2025 – 1S.	DR. CLAUDIO EDUARDO MALDONADO GAVILANEZ
16	FREIRE YAULI DAYANA NICOLE	FUNCIONES COGNITIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA HISPANOAMÉRICA, PERÍODO LECTIVO 2024 – 2025.	DR. CLAUDIO EDUARDO MALDONADO GAVILANEZ
17	SANCHEZ LAGUA JOCELYNE LIZBETH	INVISIBILIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DE VIOLENCIA SEXUAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA ESPECIALIZADA PUYO.	DR. CLAUDIO EDUARDO MALDONADO GAVILANEZ
18	MELENDEZ VALENCIA ANGIE NICOLE	RELACIÓN ENTRE EL USO EXCESIVO DE DISPOSITIVOS DIGITALES SOCIALES Y LOS NIVELES DE ATENCIÓN EN JÓVENES.	MGS. MYRIAN ALICIA TAPIA ARÉVALO
19	NARVAEZ NORIEGA NAYDELYN DAYANA	PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL MANEJO DE LAS EMOCIONES EN EL AULA CON ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA UNIDAD EDUCATIVA AMERICAN HIGH SCHOOL.	MGS. MYRIAN ALICIA TAPIA ARÉVALO
20	NUNEZ FUENTES CINTHYA LEONELA	ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)	DR. MARCELO PATRICIO GUZMÁN YUCTA
21	MIRANDA VALDIVIEZO MERY CECILIA	EL PAPEL DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO ACADÉMICO Y EMOCIONAL DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE	DR. MARCELO PATRICIO GUZMÁN YUCTA



22	UQUILLAS PINEDA PAOLA MISHHELL	DESEMPEÑO ACADÉMICO EN MATEMÁTICAS ENTRE NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA	DR. MARCELO PATRICIO YUCTA GUZMÁN
23	MACIAS MASUCA YAHIR ALEXANDER	DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE COMO MODELO DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.	DR. JORGE WASHINGTON FERNÁNDEZ PINO, PHD.
24	OLMEDO PICHOGAGON KELY ROMINA	DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA PARA ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA UNIDAD EDUCATIVA CRISTIANA NAZARENO.	DR. JORGE WASHINGTON FERNÁNDEZ PINO, PHD.
25	TIGASI LEMA JOSSELYNE ARACELY	ESTRATEGIAS PARA LA INTERVENCIÓN EN NIÑOS CON TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE EN LA UNIDAD EDUCATIVA JOSÉ MARÍA ROMÁN.	DR. JORGE WASHINGTON FERNÁNDEZ PINO, PHD.
26	MENDEZ CHULDE JOHN ANTHONY	LA INFLUENCIA DE LA SOLEDAD EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS DE LA UNACH.	DRA. LUZ ELISA MORENO ARRIETA, PHD.
27	GUAMAN PILCO VALERIA MISHHELL	TÍTERES Y SU IMPACTO EN LAS EMOCIONES POSITIVAS DE LOS ADULTOS MAYORES EN EL CENTRO GERONTOLÓGICO PADRE SATURNINO LÓPEZ NOBOA	DRA. LUZ ELISA MORENO ARRIETA, PHD.
28	SUQUE PAUCAR ALLISON NICOLE	EMOCIONES NEGATIVAS Y LA MEMORIA DE TRABAJO EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA.	DRA. LUZ ELISA MORENO ARRIETA, PHD.
29	ESCOBAR TIBAN ARACELY DE LOS ANGELES	EL ENGAGEMENT ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.	DRA. LUZ ELISA MORENO ARRIETA, PHD.
30	PILAGUANO CORDONES KERLIN DAYANA	DESARROLLO DE LA NEURO FUNCIÓN BÁSICA: PSICOMOTRICIDAD, EN NIÑOS DE PRIMERO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA UNIDAD EDUCATIVA THE OXFORD GARDENS SCHOOL.	DR. VICENTE RAMÓN UREÑA TORRES
31	ROMERO CALAHORRANO NOEMI SIMONE	DESARROLLO DE LA NEURO FUNCIÓN BÁSICA: COORDINACIÓN VISOMOTORA, EN NIÑOS DE PRIMERO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA UNIDAD EDUCATIVA RAFAEL LARREA ANDRADE.	DR. VICENTE RAMÓN UREÑA TORRES
32	PALLO LANDETA MARYURY DANIELA	MEMORIA VISUAL EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN NIÑOS DE SEGUNDO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA INTERNACIONAL LICEO IBEROAMERICANO.	DR. VICENTE RAMÓN UREÑA TORRES
33	PADILLA FERNANDEZ JENNIFER JOMAYRA	EL DICTADO COMO TÉCNICA PARA EL DESARROLLO DE LA MEMORIA AUDITIVA EN NIÑOS DEL TERCER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA.	DR. VICENTE RAMÓN UREÑA TORRES



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,
HUMANAS Y TECNOLOGÍAS

DECANATO



34	JARAMILLO BARRIONUEVO HEIDY SCARLET	EJERCICIOS DÍGITO MANUALES PARA LA PREVENCIÓN DE LA DISGRAFÍA EN NIÑOS DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA	DR. VICENTE RAMÓN UREÑA TORRES
----	---	--	-----------------------------------

Dada en la ciudad de Riobamba, el 30 de octubre de 2024.



0602683856 AMPARO
LILIAN CAZORLA
BASANTES

Dra. Amparo Cazorla Basantes, PhD.
DECANA

c.c. Archivo

Revisado por: Dra. Amparo Cazorla B.
Elaborado por: Mgs. Teresa Soto B.

Funcionarios que reciben	Fecha de recepción	Firma
Director/a de carrera	30-10-2024	

Anexo 2. Acta de aprobación del perfil de investigación.



Dirección
Académica
VICERRECTORADO ACADÉMICO



ACTA DE APROBACIÓN PERFIL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

En la ciudad de Riobamba, a los ocho días del mes de enero de 2025, se reúnen los miembros de la Comisión de Carrera, quienes luego de haber revisado y analizado la petición presentada por el/la estudiante **NUÑEZ FUENTES CINTHYA LEONELA** con CC: 202241063 de la carrera de **PSICOPEDAGOGÍA** y dando cumplimiento a los criterios metodológicos exigidos, emiten el **ACTA DE APROBACIÓN** del **PERFIL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN** titulado **ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)** que corresponde al dominio científico **"DESARROLLO SOCIOECONÓMICO Y EDUCATIVO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INSTITUCIONALIDAD DEMOCRÁTICA Y CIUDADANA"** y alineado a la línea de investigación **"CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL / NO PROFESIONAL"**.

Mgs. Juan Carlos Marcillo Coello.
DIRECTOR CARRERA



Dr. Claudio Maldonado G.
MIEMBRO COMISIÓN DE CARRERA

PhD. Patricia Cecilia Bravo M.
MIEMBRO COMISIÓN DE CARRERA

Anexo 3. Ficha de validación del instrumento.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION, HUMANAS Y
TECNOLOGÍAS
CARRERA DE PSICOPEDAGOGIA

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS INFORMATIVOS

Nombre y Apellido del Informante	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
Dra. Patricia Cecilia Bravo Mancero	Encuesta de las percepciones docentes sobre estrategias para habilidades socioemocionales en niños con TEA	Núñez Fuentes Cinthya Leonela
Título: Estrategias de intervención psicopedagógica en el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con trastornos del espectro autista (TEA)		
Objetivo General: Identificar estrategias de intervención psicopedagógica orientadas a la mejora de habilidades socioemocionales de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de la Unidad Educativa American High School		
Objetivos Específicos: - Establecer las percepciones de los docentes respecto a las estrategias para el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños con TEA. - Explorar el desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños con TEA - Elaborar una guía de estrategias de intervención psicopedagógica para el manejo de habilidades socioemocionales para niños con TEA.		

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					✓
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					✓
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					✓
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					✓
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					✓
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					✓
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos					✓
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					✓

9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					✓
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					✓
III. OPINION DE APLICACIÓN Aplicable ☒ Aplicable después de corregir ☐ No aplicable ☐						
IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 90%						
Lugar y fecha		Cédula de Identidad		Firma del Experto		
Pebamba, 9 de mayo 2023		060224509-4				

OBSERVACIONES:

Anexo 4. Encuesta

1/7/25, 10:42

Experiencias y estrategias docentes en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Experiencias y estrategias docentes en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Esta encuesta busca identificar las prácticas pedagógicas, la colaboración familiar, los retos y recursos utilizados por docentes para favorecer el aprendizaje y desarrollo de estudiantes con TEA. ¡Agradecemos su participación!

Sus respuestas serán tratadas de forma anónima y confidencial, y se utilizarán exclusivamente con fines investigativos. ¡Gracias por su valiosa contribución!

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Los principales retos que enfrenta al trabajar habilidades socioemocionales en niños con TEA están relacionados con: *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
Comunicación	☐	☐	☐	☐	☐
Inflexibilidad cognitiva	☐	☐	☐	☐	☐
Crisis emocional	☐	☐	☐	☐	☐

2. **Cuáles han sido las adaptaciones más efectivas en el entorno del aula para apoyar las habilidades socioemocionales en alumnos con TEA?** *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
Espacios de calma	☐	☐	☐	☐	☐
Apoyos visuales	☐	☐	☐	☐	☐
Dinámicas grupales	☐	☐	☐	☐	☐

3. **¿Cuál de las siguientes estrategias psicopedagógicas específicas ha utilizado para promover el desarrollo socioemocional en estudiantes con TEA?** *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
Historias Sociales	☐	☐	☐	☐	☐
Role-Playing	☐	☐	☐	☐	☐
Juegos cooperativos	☐	☐	☐	☐	☐
Técnicas de autorregulación	☐	☐	☐	☐	☐

4. **Desde su experiencia docente, los niños con TEA muestran avances significativos en habilidades socioemocionales básicas gracias a estrategias como:** *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
Reconocimiento de emociones	☐	☐	☐	☐	☐
Contacto visual	☐	☐	☐	☐	☐
Espera de turnos	☐	☐	☐	☐	☐

5. **¿Considera que la falta de colaboración constante por parte de las familias limita la generalización de las habilidades socioemocionales trabajadas en el aula con niños con TEA?** *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Nunca
☐ Rara vez
☐ A veces
☐ Frecuentemente
☐ Siempre

6. **¿Con qué frecuencia observa que la comunicación constante con las familias facilita avances en las habilidades socioemocionales de los estudiantes con TEA?** *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
Reportes diarios	☐	☐	☐	☐	☐
Reuniones mensuales	☐	☐	☐	☐	☐
Reuniones trimestrales	☐	☐	☐	☐	☐

7. **Se siente emocionalmente preparado/a y con las herramientas necesarias para manejar los desafíos que implica trabajar con estudiantes con TEA** *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Nunca
☐ Rara vez
☐ A veces
☐ Frecuentemente
☐ Siempre

Anexo 5. Ficha de observación



Dirección
Académica
VICERRECTORADO ACADÉMICO



UNACH-RGF-01-04-08.04
VERSIÓN 01: 06-09-2021

FICHA DE OBSERVACIÓN							
DATOS INFORMATIVOS							
Nombre:					Edad:		
Fecha:					Evaluadora:		
Ítem	Actividad	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre	Observaciones
1	Sigue consignas expresadas oralmente o mediante gestos en contextos de interacción"						
2	Comprende y reacciona de forma adecuada ante las expresiones faciales gestuales de los demás.						
3	Implementa estrategias de regulación emocional (respiración profunda, contar, tiempo fuera).						
4	Busca apoyo de un adulto o figura de referencia para resolver situaciones emocionales.						
5	Replica o imita emociones positivas en contextos sociales.						
6	Muestra disposición para integrarse en dinámicas de equipo por iniciativa propia						
7	Se adapta de manera positiva a situaciones inesperadas o cambios en la rutina.						
8	Reconoce sus logros y muestra orgullo por ellos.						
9	Identifica emociones colectivas o el clima emocional de un grupo.						
10	Pide disculpas o reconoce errores de manera autónoma o con apoyo.						

Objetivo: Observar las habilidades emocionales y sociales de los niños con TEA, identificando su capacidad para expresar y regular emociones.

Anexo 6. Evidencias del estudio de campo.

6.1 Fotografías.



Figura 1: Registro de habilidades socioemocionales observadas en niños con TEA

Fuente: Unidad Educativa American High School

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes



Figura 2: Registro de habilidades socioemocionales observadas en niños con TEA

Fuente: Unidad Educativa American High School

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes



Figura 3: Registro de habilidades socioemocionales observadas en niños con TEA

Fuente: Unidad Educativa American High School

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes



Figura 4: Registro de habilidades socioemocionales observadas en niños con TEA

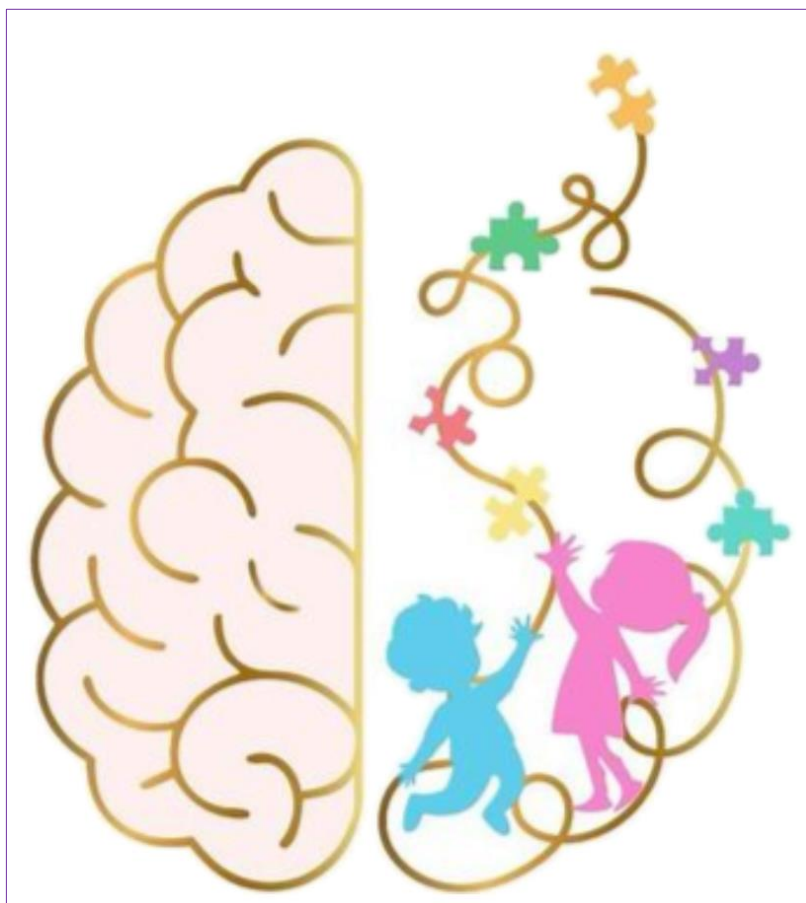
Fuente: Unidad Educativa American High School

Elaborado por: Cinthya Leonela Nuñez Fuentes



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN HUMANAS Y
TECNOLOGÍAS
CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA**

**GUÍA DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL
DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS CON
TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)**



Autor: Cinthya Nuñez Fuentes

**Riobamba- Ecuador
2025**

Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo que afecta principalmente las áreas de interacción social, comunicación y comportamiento. Este trastorno se presenta con una amplia gama de características y se manifiesta de manera única en cada niño, lo que implica que cada uno de ellos puede necesitar enfoques psicopedagógicos personalizados. Uno de los mayores retos para los niños con TEA es la dificultad para comprender y expresar sus emociones, así como para interactuar adecuadamente con los demás en diversos contextos sociales.

El desarrollo socioemocional de los niños con TEA es fundamental para su integración social, para la construcción de relaciones interpersonales positivas y para el desarrollo de su bienestar emocional. Las estrategias psicopedagógicas diseñadas para niños con TEA deben centrarse en brindar apoyo específico en áreas como la comprensión de normas sociales, la regulación emocional, la expresión de emociones y el aprendizaje de habilidades sociales adecuadas. Las actividades deben ser visuales, estructuradas y repetitivas, con el objetivo de facilitar la comprensión de los niños sobre su entorno social y emocional.

Este cuadernillo se ha diseñado para ofrecer un enfoque integral en el desarrollo socioemocional de los niños con TEA. Cada semana está dedicada a una habilidad específica, con actividades detalladas que utilizan recursos visuales y prácticas interactivas. Además, se hace hincapié en la importancia de la consistencia, la paciencia y el refuerzo positivo, aspectos fundamentales cuando se trabaja con niños con TEA. A continuación, se presenta el programa estructurado por semanas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con TEA.

Alcance del proyecto

El presente cuadernillo abarca un programa estructurado de 12 semanas dirigido a docentes de educación general básica (regular e inclusiva), profesionales de unidades de apoyo a la inclusión (UDAI / DECE) y terapeutas escolares que atienden a niños y niñas con TEA, escolarizados en instituciones educativas públicas, fiscomisionales y particulares de Ecuador y países de habla hispana.

Se aplica en contextos de aula regular con inclusión, aulas de apoyo y sesiones individuales/grupales de 40 minutos semanales.

Incluye estrategias basadas en evidencia, Historias Sociales - Carol Gray, Zones of Regulation – Leah Kuypers, TEACCH, PECS y apoyos visuales, adaptadas sensorialmente y culturalmente a la realidad de nuestro país.

Semana 1: Habilidades Sociales - Normas Básicas

Objetivo: Que el niño entienda y practique una norma social concreta, usando una historia social simple.

Estrategia: Historias Sociales Visuales

Recursos: Tarjetas con pictogramas en secuencia

Tiempo: 40 minutos

Aplicación Paso a Paso (Estructura Clara)

1. Presentación

- Siéntate frente al niño en un lugar tranquilo.
- Preséntale la historia con una frase clave: "Hoy vamos a leer una historia sobre cómo saludar".

2. Lectura Interactiva

- Lee la historia secuencia por secuencia, señalando cada pictograma.
- **Ejemplo de Historia "Aprender a Saludar":**

(Pictograma de un niño) -> "Cuando llego a un lugar..."

(Pictograma de otra persona) -> "...y veo a alguien que conozco..."

(Pictograma de una mano que saluda) -> "...es bueno saludar."

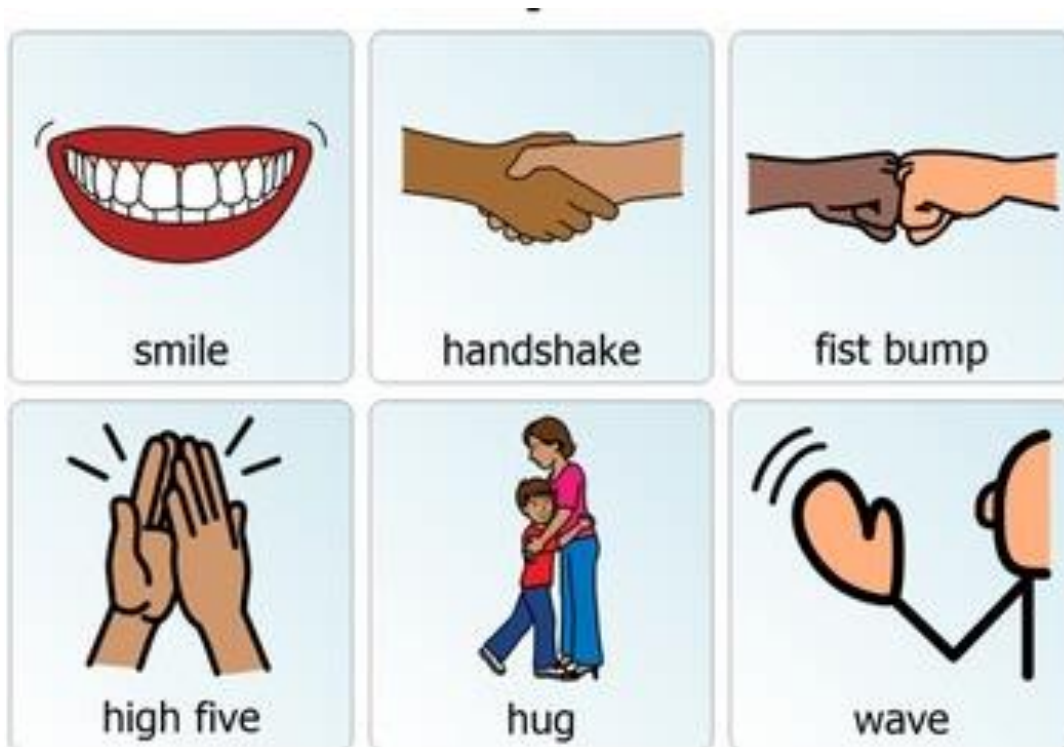
(Pictograma de una cara sonriente) -> "Así, la otra persona se sentirá contenta."

3. Práctica Guiada

- Pregunta: "¿Qué podemos hacer cuando vemos a un amigo?"
- Juego de Roles
 - Tú eres el compañero: "Ahora yo voy a entrar por la puerta. ¿Qué me dices?"
 - Si el niño no responde, señala los pictogramas
 - Cambien de roles: deja que el niño sea el que "llega" y tú saludas primero.

4. Cierre y Refuerzo

- Conversamos sobre las consecuencias positiva
- Refuerza su esfuerzo: "¡Lo hiciste muy bien saludando!"



Semana 2: Habilidades Sociales - Práctica en Situaciones Cotidianas

Objetivo: Practicar interacciones sociales específicas (esperar turno, hacer un pedido) en un entorno seguro y estructurado.

Estrategia: Juego de Roles con Apoyo Visual

Recursos: Tarjetas con guiones visuales, objetos reales (juguetes, dinero de juguete), temporizador visual.

Tiempo: 40 minutos

Aplicación Paso a Paso

1. Preparación y Modelado

- **Elige UN solo escenario:** ejemplo vamos a practicar cómo comprar en una tienda
- **Muestra el proceso:** Usa 2-3 tarjetas con pictogramas que muestren los pasos clave:
 1. Llegar y esperar en fila
 2. Decir lo que quieres
 3. Pagar y decir "gracias"
- **Modela tú primero el rol:** Ahora yo seré el cliente y actúa la escena completa.

2. Práctica Guiada con Andamiaje

- **Asigna roles simples:** Niño = Cliente, Terapeuta = Vendedor.
- **Proporciona ayudas visuales:** Dale al niño las tarjetas con los pasos para que las tenga en la mano.
- **Inicia la simulación:** Ahora es tu turno de ser el cliente
- **Ofrece apoyo:** Si se queda bloqueado, señala la tarjeta correspondiente
- **Repite 2-3 veces** hasta que gane fluidez.

3. Generalización y Cierre

- **Cambia un elemento:** Introduce un compañero como "otro cliente" para practicar esperar turno
- **Refuerza lo aprendido:** Al final, destaca una cosa que hizo bien
- **Recapitula:** "Hoy practicamos cómo comprar en una tienda. La próxima vez lo haremos aún mejor".



Semana 3: Habilidades Sociales - Trabajo en Equipo

Objetivo: Enseñar a los niños a trabajar junto a otros para lograr una meta común, enfatizando el respeto a las reglas simples.

Estrategia: Juegos Cooperativos de Reglas Claras

Recursos: Material simple (bloques, una pelota grande, un rompecabezas simple), cronómetro visual, tarjeta con la regla del día

Tiempo: 40 minutos

Aplicación Paso a Paso

1. Explicación Visual del Objetivo

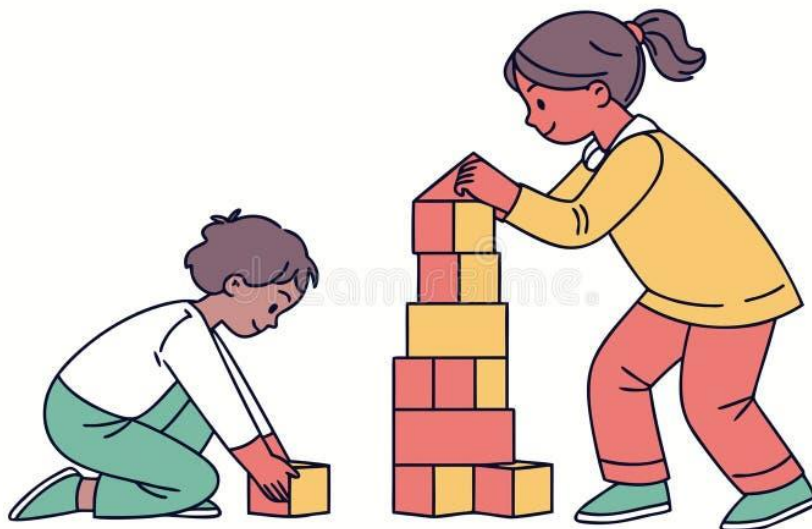
- Presenta un juego. Ejemplo: Hoy nuestro reto es construir una torre gigante entre todos".
- Muestra una tarjeta con 1-2 reglas clave usando pictogramas:
 1. **Regla 1:** Tomar Turnos
 2. **Regla 2:** Pictograma una mano con un símbolo de "stop"

2. Juego Cooperativo Estructurado

- **Actividad 1: "La Torre de Todos"**
 - Los niños se sientan en círculo alrededor de una base de bloques.
 - Se establece una consigna clara: "Cada uno pone un bloque cuando sea su turno."
 - Guiar verbal y físicamente los turnos
 - Se usa un cronómetro si es necesario para ayudar con la espera.

3. Cierre y Reconocimiento

- **Reflexión** Hacer una pregunta simple a cada niño: ¿Qué te gustó más?
- **Reconocimiento del Esfuerzo Grupal:** Entregar una "insignia" o calcomanía idéntica a cada niño
- **Enfatizar el Logro Colectivo:** Lo lograron porque trabajaron juntos.



Semana 4: Reconocimiento de Emociones Básicas

Objetivo: Que el niño identifique y empareje correctamente las cuatro emociones básicas (feliz, triste, enojado, asustado) con sus expresiones faciales.

Estrategia: Tarjetas de Emociones con Actividades Concretas

Recursos: Juego de tarjetas de las 4 emociones básicas y espejo

Tiempo: 40 minutos

Aplicación Paso a Paso

1. Presentación e Identificación

- Enseña solo 2 emociones al principio Feliz y Triste
- Usa tarjetas con fotos claras de rostros.
- Nombra la emoción y modela la expresión con tu cara
- Pregunta: ¿Me muestras la cara feliz?

2. Actividad de Clasificación

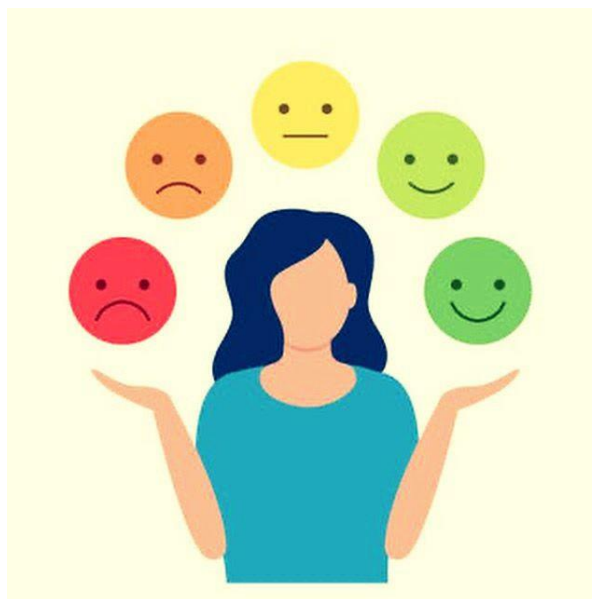
- Prepara tarjetas con situaciones simples
- Entrega las 2 tarjetas de emociones (Feliz o Triste).
- Dialoga situaciones: A Juan le dieron un helado. ¿Cómo se siente Juan?
- El niño debe elegir y colocar la tarjeta de la emoción correcta sobre la situación.

3. Práctica con el Espejo

- Usa el espejo para hacer la conexión consigo mismo.
- Di: "Vamos a hacer la cara FELIZ. Mírate en el espejo".
- Haz la expresión exagerada para que pueda imitarla y verse.
- Repite con la otra emoción.

4. Cierre y Transición

- Refuerza el aprendizaje: "Hoy aprendimos la cara FELIZ y la cara TRISTE".
- Adaptable con diferentes emociones



Semana 5: Expresar Emociones con el Cuerpo y la Cara

Objetivo: Que el niño imite y practique la expresión corporal y facial

Estrategia: "Juego del Espejo" Dirigido

Recursos: Espejo grande, tarjetas con fotos de emociones (las mismas de la semana 4).

Tiempo: 40 minutos

Aplicación Paso a Paso

1. Calentamiento y Modelado

- **Repasa las emociones:** Muestra las tarjetas
- **Modela tú frente al espejo:** Párate frente al espejo con el niño, haz expresiones de forma exagerada.
- **Pídele que te imite a ti:** Ahora, hazlo tú como yo

2. Juego del Espejo Dirigido

- **Actividad 1: "El Líder del Espejo"**
 - El adulto es siempre el primer líder.
 - Elige una emoción, muestra la tarjeta
 - El niño debe imitarte frente al espejo.
 - Refuerza

3. Cierre con Elección

- **Pregunta de opción:** "¿Qué emoción quieres hacer para despedirnos?"

- **Practiquen juntos** la emoción elegida frente al espejo una última vez.
- Termina con un refuerzo positivo



Semana 6: Habilidades Socioemocionales - Entender los Sentimientos de Otros

Objetivo: Ayudar al niño a conectar una situación simple con la emoción que causa en otra persona.

Estrategia: "Cuentos de Una Emoción" con Títeres

Recursos: Un títere, un libro con imágenes claras

Tiempo: 40 minutos

Aplicación Paso a Paso

1. Presentación del Cuento

- **Enfoque una sola emoción:** Elige un cuento muy breve que gire alrededor de una emoción principal
- Usa un títere como protagonista

2. Conexión Emocional Dirigida

- **Preguntas de Elección:** Haz preguntas simples de opción forzada, mostrando tarjetas de emociones como apoyo.

¿El niño está feliz o triste? ¿Por qué está triste o feliz?

Conexión Personal "¿A ti se te ha roto algún juguete? ¿Cómo te sentiste?".

3. Solución Simple y Cierre

- **Buscar una solución:** "¿Qué podemos hacer?"
- **Ofrece opciones visuales:** "¿Le damos un abrazo? ¿Le ayudamos?, usar pictogramas
- **Representa la solución con el títere:** Realiza la acción elegida y finaliza con una frase positiva

Semana 7: Habilidades Socioemocionales - Aprendiendo a Calmarme

Objetivo: Enseñar al niño una técnica de calma simple y reconocer cuándo usarla.

Estrategia: "El Semáforo de la Calma"

Recursos: Tarjeta con semáforo (rojo, amarillo, verde), un cojín o pelota antiestrés.

Tiempo: 40 minutos

Aplicación Paso a Paso

1. Presentación del "Semáforo de la Calma"

- **Explica el semáforo de forma concreta:**
 - **VERDE:** Estoy tranquilo
 - **AMARILLO:** Me estoy enojando
 - **ROJO:** Estoy muy enojado

2. Enseñanza de la Técnica "Respiración de Globos"

- **Instrucciones claras y visuales:**
 1. Pon tus manos en tu barriga
 2. Vamos a inflar un globo: Toma aire por la nariz
 3. "Ahora soplamos el aire muy lento por la boca

- **Práctica en frío:** Vamos a practicar ahora que estamos en VERDE Repite 3-5 veces.
- **Asocia la técnica al color:** Cuando estamos en AMARILLO, hacemos la respiración del globo para volver a VERDE

3. Práctica Guiada con la pelota

- **Actividad de frustración simulada:** Realiza una actividad corta y ligeramente desafiante
- **Observa e intervén:** Cuando notes signos de frustración señala la tarjeta del semáforo
- **Guíalo para que use la técnica:** "Toma la pelota antiestrés y hagamos juntos la respiración"
- **Refuerza el éxito:** ¡Muy bien! Usaste tu técnica. Ahora estás volviendo a VERDE



Semana 8: Habilidades Socioemocionales - Mi Semáforo de la Calma

Objetivo: Que el niño use el semáforo emocional para identificar su estado y aplicar una técnica de calma aprendida.

Estrategia: Práctica Estructurada del Semáforo Emocional

Recursos: Semáforo visual grande semáforo pequeño individual para cada niño, tarjetas con técnicas de calma

Tiempo: 40 minutos

Aplicación Paso a Paso

1. Repaso Interactivo del Semáforo

- Señala el semáforo grande y repasa con gestos:
 - **VERDE (Tranquilo):** "Mi cuerpo está quieto, respiro normal"
 - **AMARILLO (Alerta):** "Siento que mi cuerpo se pone nervioso."
 - **ROJO (Fuera de Control):** "Estoy muy enfadado o asustado. Grito o lloro."

2. Juego de Situaciones ¿Qué Color Es?

- Describe situaciones simples y que el niño señale el color en su semáforo pequeño.
 - "Estás jugando tranquilamente con tu juguete favorito. ¿Qué color eres?"
 - "Alguien te quita el juguete de repente. ¿Qué color te pones?"
 - "Te dan tu merienda favorita. ¿Qué color?"

3. Plan de Acción: Del Rojo, Amarillo al Verde

- **Conecta cada color con una acción concreta:**
 - **AMARILLO:** Estrategia: Respiración del Globo
 - **ROJO:** "Estrategia: Pedir Ayuda a un Adulto"
- **Simula una situación amarilla**



Semana 9: Habilidades Socioemocionales - Mi Rincón Tranquilo

Objetivo: Enseñar al niño a usar un espacio designado de forma voluntaria para calmarse, asociándolo con sensaciones positivas.

Estrategia: Presentación y Práctica Guiada del "Rincón Tranquilo"

Recursos: Una esquina con una alfombra, 1 cojín firme, 1 pelota antiestrés, 1 frasco de la calma, pictograma de "rincón tranquilo".

Tiempo: 40 minutos

Aplicación Paso a Paso

1. Presentación Positiva del Rincón

- **Presenta el espacio como algo especial:** Hoy vamos a conocer un lugar nuevo y muy tranquilo. Es solo para ti cuando necesites sentirte mejor
- **Explora los materiales JUNTOS:**

Mira esta pelota, podemos apretarla fuerte

Este es el frasco de la calma. Nos ayuda a respirar despacio

2. Crear el "Acuerdo del Rincón"

- Establece 2 reglas claras con pictogramas:
 1. Una persona a la vez
 2. Es un lugar silencioso
- **Enfatiza:** "Venir aquí no es un castigo. Es una pausa para sentirte bien".

4. Cierre y Recordatorio

- Pega el pictograma del "rincón tranquilo" en un lugar visible del aula.
- Recuerda: "Cuando sientas que tu cuerpo está AMARILLO o ROJO, recuerda que tu rincón tranquilo te está esperando".



Semana 10: Habilidades Socioemocionales - Practicando a Mantener la Calma

Objetivo: Que el niño practique aplicar una técnica de autorregulación ante una frustración leve y simulada.

Estrategia: Simuladores de Emoción con Andamiaje

Recursos: 3-5 tarjetas con escenarios ilustrados, tarjeta de, Técnicas para Calmarme temporizador.

Tiempo: 40 minutos

Aplicación Paso a Paso

1. Revisión Rápida de Herramientas

- Señala la tarjeta de "Técnicas para Calmarme": "Hoy, cuando pasen cosas difíciles en el juego, usaremos esto:
 1. Respiración
 2. Pedir Ayuda

3. Reflexión Concreta y Cierre

- **Preguntas específicas:**

¿En qué escenario usaste mejor tu respiración?

¿Pedir ayuda te hizo sentir mejor o solo

- **Refuerzo final:** Hoy practicamos cómo mantener la calma cuando las cosas salen mal. Estuviste muy bien usando tus herramientas.



Semana 11: Integrando lo Aprendido - Proyecto en Equipo

Objetivo: Que el niño participe en una actividad grupal simple, aplicando al menos una habilidad de cooperación y una de autorregulación

Estrategia: Proyecto Grupal Corto y Estructurado

Recursos: Material para un proyecto simple ejemplo un rompecabezas gigante cronómetro visual, tarjetas de "Turno" y "Técnicas para Calmarme".

Tiempo: 40 minutos

Aplicación Paso a Paso

1. Instrucciones Claras y Visuales

- Presenta la meta única
- **Repasa las 2 reglas clave con pictogramas:**
 1. **Tomar Turnos:** Cada uno pone una pieza.
 2. **Mantener la Calma:** "Si una pieza no encaja, es un momento AMARILLO"

3. Cierre y Reconocimiento Específico

- Reflexión grupal breve: Pregunta a cada niño uno de estos dos temas

¿Qué te gustó más, poner tu pieza o ver el rompecabezas terminado?

¿Usaste tu respiración o pediste ayuda hoy?

- Celebra el esfuerzo, no solo el resultado
- Termina con un ritual grupal positivo, como un aplauso de alegría



Semana 12: Mi Caja de Herramientas - Repasando lo Aprendido

Objetivo: Que el niño identifique y repase una habilidad social y una herramienta de calma que haya aprendido y que le sean útiles.

Estrategia: Actividad de Repaso Visual y Concreto

Recursos: Caja de zapatos o cajita, pictogramas de las habilidades trabajadas, materiales para decorar

Tiempo: 40 minutos

Aplicación Paso a Paso

1. Creación de Mi Caja de Herramientas

- **Presenta la actividad:** "Hoy vamos a hacer una caja especial donde guardaremos todo lo que aprendimos".
- El niño decora su caja con pegatinas y crayones.
- Mientras decora, repasa ¿Te acuerdas cuando aprendimos a saludar? ¿Y a respirar como un globo?

2. Selección y Guardado de Herramientas

- Extiende frente al niño varios pictogramas de las habilidades más significativas
- **Haz preguntas de elección forzada y concreta:**

De todas estas, ¿cuál es la que más usas para calmarte? ¿La respiración o el rincón tranquilo?".

¿Qué te ayuda más con los amigos? ¿Saber saludar o saber esperar tu turno?

Pídele que elija 2 o 3 pictogramas que representen sus herramientas favoritas o más útiles y que los guarde en su caja.

3. Celebración y Plan para Llevarla a Casa

"Cuéntame, ¿para qué te sirve esta herramienta?

Esta caja es para que te acuerdes de todas las cosas importantes que ya sabes hacer.

Has trabajado mucho. Ahora sabes saludar, calmarte y pedir ayuda.



REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>

Gray, C. (2015). The new social story book: Over 150 social stories that teach everyday social skills to children and adults with autism and their peers (Rev. ed.). Future Horizons.

Artigas-Pallarés, J., & Paula, I. (2019). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. Alianza Editorial.

Belinchón, M., Rivera, Á., & Sotillo, M. (2020). Manual de atención temprana en trastorno del espectro autista. CEPE.

Tamarit, J. (2018). Apoyos visuales en autismo: Guía práctica para familia y profesionales. Autismo España.

García-Primo, P., et al. (2021). Guía de buena práctica para el diagnóstico del trastorno del espectro autista. Ministerio de Sanidad, España (adaptable a Latinoamérica).

Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2023). Guía clínica para trastornos del espectro autista en niños y adolescentes. MSP Ecuador. Recuperado de <https://www.salud.gob.ec>

Autism Speaks (2018). Manual para los primeros 100 días (versión en español). <https://www.autismspeaks.org>

Morales-Hidalgo, P., et al. (2022). Desarrollo socioemocional en trastorno del espectro autista: Una revisión. Revista de Neurología, 74(5), 165-174.

Howlin, P., Magiati, I., & Charman, T. (2020). Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 125(2), 128-146.

Fundación Autismo en Voz Alta (Ecuador). (2024). Recursos educativos TEA. <https://autismoecuador.com>

Llaneza, D. (2023). El monstruo de colores. Flamboyant (libro utilizado en miles de aulas ecuatorianas).