

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2969>

## **Implementación de programas de educación inclusiva en el desarrollo social y académico de estudiantes con trastorno del espectro autista**

Implementation of inclusive education programs in the social and academic development of students with autism spectrum disorder

**Josselyn Esthefania Apolo Castillo**

japoloc@unemi.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0003-2181-0144>  
Universidad Estatal de Milagro  
Santa Rosa – Ecuador

**Leidy Vanessa Gavilánez Cayambe**

lgavilanezc@unemi.edu.ec  
<https://orcid.org/0009-0001-4976-156X>  
Universidad Estatal de Milagro  
Guaranda – Ecuador

**Francisco Javier Inagán Carvajal**

javiercarvajal002@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0000-9621-0704>  
Universidad Estatal de Milagro  
Pimampiro – Ecuador

**Harold Anderson Jácome Lucero**

hjacomel@unemi.edu.ec  
<https://orcid.org/0009-0000-9214-1334>  
Universidad Estatal de Milagro  
Tulcán – Ecuador

**José Jackson Medina Campoverde**

jmedinac12@unemi.edu.ec  
<https://orcid.org/0009-0007-2099-8532>  
Universidad Estatal de Milagro  
Pasaje – Ecuador

Artículo recibido: 29 de octubre de 2024. Aceptado para publicación: 12 de noviembre de 2024.  
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar

### **Resumen**

La implementación de programas de inclusión como tendencia en el desarrollo social y académico de estudiantes TEA parte como base para el mejoramiento de vínculos de toda la comunidad educativa, siendo parte importante para abrir puertas así el desarrollo de una sociedad más consciente y amigable. Sin embargo, en la práctica educativa en una Unidad Educativa del Cantón Machala, Provincia El Oro, no se evidencia la implementación de programas de inclusión para estudiantes TEA. El objetivo de esta investigación es concientizar a la comunidad educativa sobre la importancia de implementar programas de desarrollo social y académico de estudiantes con trastorno de Espectro Autista. Materiales y Métodos: el enfoque de la investigación es cuali-cuantitativo, el tipo de investigación descriptivo. La población y muestra identificada es de: 20 docentes: 60 estudiantes, el tamaño muestra es de: 4 docentes del Área Matemática y a 30 estudiantes; la técnica que se empleó es la encuesta. El nivel de consistencia interna de la encuesta es de 0.83, correspondiente a 6 ítems, que obtiene un criterio de confiabilidad excelente. Conclusiones: Esta investigación conlleva a


determinar que sobre la dimensión: Motivar la implementación de programas de inclusión, establece que los docentes no emplean estrategias para la implementación de programas de inclusión de estudiantes Tea, sean las autoridades los principales actores de esta iniciativa, en aulas falta por desarrollar actividades que promuevan la inclusión, se evidencia una prevalencia de desacuerdo; a pesar de que la implementación de estos programas mejoran los vínculos con toda la comunidad educativa.

*Palabras clave:* inclusión, autismo, desarrollo social y académico

## Abstract

The implementation of inclusion programs as a trend in the social and academic development of ASD students starts as a basis for improving the ties of the entire educational community, being an important part of opening doors and thus the development of a more aware and friendly society. However, in educational practice in an Educational Unit of the Machala Canton, El Oro Province, the implementation of inclusion programs for ASD students is not evident. The objective of this research is: to raise awareness in the educational community about the importance of implementing social and academic development programs for students with Autism Spectrum Disorder. Materials and Methods: the research approach is qualitative-quantitative, the type of research is descriptive. The population and sample identified is: 20 teachers: 60 students, the sample size is: 4 teachers of the Mathematics Area and 30 students; The technique used is the survey. The level of internal consistency of the survey is 0.83, corresponding to 6 items, which obtains an excellent reliability criterion. Conclusions: This research leads to determining that on the dimension: Motivate the implementation of inclusion programs, it establishes that teachers do not use strategies for the implementation of inclusion programs for Tea students, the authorities are the main actors of this initiative, in classrooms lack of developing activities that promote inclusion, a prevalence of disagreement is evident; despite the fact that the implementation of these programs improves ties with the entire educational community.

*Keywords:* inclusion, autism, social and academic development

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Apolo Castillo, J. E., Gavilánez Cayambe, L. V., Inagán Carvajal, F. J., Jácome Lucero, H. A., & Medina Campoverde, J. J. (2024). Implementación de programas de educación inclusiva en el desarrollo social y académico de estudiantes con trastorno del espectro autista. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (5), 5239 – 5257.  
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2969>

## INTRODUCCIÓN

La implementación de programas de educación inclusiva representa un avance significativo hacia la creación de entornos educativos que promuevan el desarrollo social y académico de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este artículo examina cómo estos programas están diseñados para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes con TEA, proporcionando apoyo especializado, recursos adecuados y un entorno de aprendizaje inclusivo.

Se explorará el impacto positivo de estas iniciativas en el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y académicas de los estudiantes, así como su integración efectiva en actividades escolares y sociales. A través de la revisión de estudios de caso y evidencia empírica, se analiza cómo la implementación exitosa de programas de educación inclusiva no solo beneficia a los estudiantes con TEA, sino que también enriquece la experiencia educativa de toda la comunidad escolar, promoviendo la aceptación, el respeto y la equidad.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición neurobiológica que afecta la capacidad de un individuo para comunicarse, interactuar socialmente y comportarse de manera flexible. Según Barthélémy et al., (2019) "el autismo es un trastorno del desarrollo que se caracteriza por la presencia de dificultades o déficits en el procesamiento de los estímulos sociales" (p.11). En consecuencia, el autismo limita las características propias del sujeto para integrarse a un contexto real a su necesidad.

En el contexto actual, son cada vez más los casos de niños con TEA, el ámbito educativo no es la excepción, si bien es cierto nadie está preparado para dar frente a este noble reto, es ahí donde radica la importancia de capacitarse y aprender a integrar a este sector a una realidad más comprensiva. Al respecto Valdez y Cartolini (2019) mencionan la importancia del "desarrollo de estrategias destinadas a facilitar el desempeño de los niños con TEA se requiere la participación temprana de diversos profesionales y el establecimiento de una cultura de diálogo continuo, constante y fluido entre ellos" (p. 60).

La inclusión educativa es la puerta para estos grupos vulnerables, se reconoce cada vez más la importancia de proporcionar una educación inclusiva que satisfaga las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos con TEA. Siguiendo en este mismo enfoque Montalvo et al., (2021) "La educación inclusiva tiene presente todas las expresiones de la diversidad en las aulas, pero de forma diferenciada, tales como cultural, de capacidades, de orientación sexual, de género y de medios socioeconómicos" (p.140)

En este sentido, es evidente la necesidad de implementar programas de educación inclusiva que aporten al desarrollo social y académico de estudiantes con TEA, en respuesta a las necesidades e intereses de toda la comunidad educativa. Estos programas de educación de los avances en la comprensión del TEA y las políticas de inclusión educativa, la implementación efectiva de programas de educación inclusiva para estudiantes con TEA sigue siendo un desafío significativo. Existen barreras que obstaculizan su participación plena y efectiva en entornos educativos inclusivos, lo que limita su desarrollo social y académico.

En este marco resulta necesario la exploración de la importancia del problema para mejorar los vínculos de toda la comunidad incluida, en énfasis a los estudiantes con TEA, su importancia radica "en la evaluación continua, la colaboración de los padres, la enseñanza individualizada y poniendo el foco en las fortalezas e intereses de cada niño" Bandrés et al. (2020).

En énfasis a la circunstancia del problema, se utilizó la técnica del árbol de problemas, denotando como causas: falta de conciencia y comprensión del TEA, recursos limitados, falta de capacitación docente, falta de enfoque en la individualización, falta de colaboración entre sectores, estigma y discriminación;

estas causas conllevan al siguiente problema: falta de implementación de programas educativos de educación inclusiva en el desarrollo social y académico de estudiantes TEA; de este problema se deriva los siguientes efectos: dificultades académicas, problemas de adaptación social, aumento del riesgo de conductas desafiantes, limitaciones en el desarrollo de habilidades funcionales, mayor dependencia de los servicios de apoyo.

En concordancia a lo mencionado, se establece las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el impacto de los programas de educación inclusiva en el desarrollo social y académico de los estudiantes con TEA?, o a su vez, ¿Qué factores facilitan o dificultan la implementación efectiva de programas de educación inclusiva para estudiantes con TEA? y de existir dicha implementación, ¿Cuáles son las principales barreras que enfrentan los estudiantes con TEA en entornos educativos inclusivos?

En respuestas a las causas y efectos mencionados, la presente investigación tiene como objetivo concientizar a la comunidad educativa sobre la importancia de implementar programas de desarrollo social y académico de estudiantes con trastorno de Espectro Autista. El alcance de la investigación está orientado a los estudiantes de bachillerato de una Unidad Educativa Particular de la parroquia Machala, cantón Machala, Provincia El Oro.

Abordar estas causas requiere un enfoque integral que incluya concienciación, capacitación, asignación de recursos adecuados y colaboración entre diversos actores. Es fundamental reconocer la importancia de proporcionar programas educativos de calidad y centrados en las necesidades individuales de los estudiantes con TEA para promover su desarrollo y maximizar su potencial educativo.

El presente trabajo se justifica en la comprensión de cómo implementar programas de educación inclusiva de manera efectiva para estudiantes con TEA es crucial para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para alcanzar su máximo potencial académico y social. Abordar este problema no solo beneficiará a los estudiantes con TEA, sino que también promoverá la inclusión y la diversidad en el sistema educativo en general.

La presente investigación cumple con la viabilidad de ejecutar con éxito en el entorno educativo, como es de conocimiento son cada vez más los casos de estudiantes que presentan esta condición lo que demanda poner en marcha buenas prácticas de inserción y ser entes evaluadores del proceso, para brindar un servicio docente desde las características propias de un educador del siglo XXI, ejecutar la implementación de estos programas contribuirá al mejoramiento de los lazos de toda la comunidad educativa. En el ejercicio de la profesión es necesario estar preparados para dar frente a estas situaciones que como entes de cambios estamos expuestos.

Vygotsky, considerado uno de los principales teóricos educativos del siglo XX, ha dejado una huella significativa en los modelos educativos contemporáneos. Sus teorías han dado origen a diversas concepciones que se aplican en la pedagogía actual Additio (2022).

“La Teoría Sociocultural enfatiza la participación activa de los niños en su entorno, considerando el desarrollo cognitivo como un proceso colaborativo... los niños aprenden a través de la interacción social, adquiriendo habilidades cognitivas mejoradas como resultado lógico de su integración” (Regader, 2024, párr. 3).

Argumentando la teoría en mención, la Dra. Hartman en el 2020 expresó que:

La teoría sociocultural sostiene que el desarrollo humano se adquiere a través de valores culturales, creencias y la resolución de problemas mediante la interacción y colaboración con otras personas de la misma sociedad. Vygotsky considera que la comunidad es esencial para el desarrollo. A diferencia de Piaget, Vygotsky cree que el aprendizaje social precede al desarrollo infantil. Además, Vygotsky

postula que el entorno en el que un niño crece tiene una influencia significativa en su forma de pensar, y que el desarrollo cognitivo emerge de la interacción social con los demás. (párr. 1)

Esta teoría es concebida como “la capacidad que desarrollan los niños, entre los 4 y 5 años, de interpretar, predecir y explicar el comportamiento propio y de los otros en términos de sus estados mentales subyacentes” (Ambiando, 2022, pág. 474). Así mismo, el término “teoría de la mente” es definido bajo una gran significación en base a la siguiente concepción:

La teoría de la mente, también denominada “pensamiento maquiavélico”, “mindreading”, “mentalizing”, “théorie de l'esprit”, entre otros términos, es un concepto multidimensional que se refiere al complejo sistema de cognición humana. Esta teoría es fundamental para la autoorganización y la regulación afectiva, permitiéndonos actuar de manera efectiva como interactores sociales. Proporciona una habilidad crucial para interpretar, comprender, predecir y controlar tanto nuestro comportamiento como el de los demás en los contextos de la vida cotidiana. (López & Jiménez, 2022, pág. 6)

La Teoría de la Mente (ToM) es un dominio de la cognición social. Se define como una capacidad heterometacognitiva que permite inferir los estados mentales (intenciones, creencias, deseos, etc.) de otras personas. Esta habilidad posibilita la comprensión, predicción y explicación del comportamiento de los demás, permitiendo actuar de manera consecuente y con un grado de seguridad respecto a los posibles efectos en el entorno social Zapata et al., (2021).

También denominada “integración sensorial” es la capacidad del sistema nervioso central (SNC) para interpretar y organizar la información recibida de los diversos órganos sensoriales. Esta habilidad es fundamental, ya que el comportamiento, las relaciones interpersonales y con el entorno, la autoestima, la autorregulación y el aprendizaje académico dependen en gran medida de un adecuado procesamiento sensorial a nivel del SNC (Arévalo, 2022).

La teoría de la integración sensorial se basa en la capacidad de percibir e integrar sensaciones a través de siete sistemas: táctil, vestibular, propioceptivo, olfativo, gustativo, auditivo y visual. Estos sistemas desarrollan las habilidades motoras, cognitivas y lingüísticas necesarias para un adecuado desempeño en diversos entornos. Se ha demostrado la activación de las cortezas sensoriales involucradas en el procesamiento temprano del lenguaje y la comunicación. En este contexto, para que el acto comunicativo sea efectivo, es necesario un adecuado desarrollo del sistema sensorial que procesa la información auditiva, permitiendo el avance en la identificación y discriminación de sonidos lingüísticos y no lingüísticos (Gujardo et al., 2023).

La educación inclusiva es aquella que tiene como misión atender las necesidades educativas de cualquier niño, haciendo hincapié en los alumnos más vulnerables a la marginalidad y a la exclusión social (UNIR, 2020).

La escuela desempeña un papel crucial en la implementación de la educación inclusiva. Una actitud positiva es esencial para lograr cambios educativos exitosos. Un principio fundamental de la escuela inclusiva es la normalización, que sostiene la necesidad de que el niño sea educado en condiciones lo más normales posibles, en un entorno lo menos restrictivo, más socializador y propicio para el desarrollo (Martín et al., 2018).

Para Constanza et al., (2017) las prácticas inclusivas permiten a todos los estudiantes completar exitosamente las actividades de aprendizaje mediante el uso flexible del tiempo, la guía docente frente a las dificultades y el apoyo emocional para afrontar las demandas académicas. En este enfoque, los docentes presentan los contenidos, las expectativas y los requisitos de manera clara y sencilla; enseñan los contenidos de forma gradual, basándose en los conocimientos previos; y solicitan retroalimentación de los estudiantes para mejorar su enseñanza.

Investigadores como Rodríguez (2022) proporciona estrategias clave para fomentar la inclusión educativa:

**Inclusión como proceso:** Las instituciones y los docentes deben buscar estrategias para responder a la diversidad del alumnado, eliminar barreras organizativas de enseñanza y mejorar los métodos de evaluación.

**Uso de habilidades y conocimientos existentes:** Fomentar el intercambio de prácticas eficaces, utilizando una variedad de enfoques didácticos.

**Desarrollo de un lenguaje sobre la práctica:** Basarse en evidencias recogidas del trabajo del profesorado para crear un lenguaje común sobre la práctica educativa.

**Promoción del respeto por la diferencia:** Fomentar una cultura de respeto hacia la diversidad.

**Liderazgo compartido:** Promover una mayor participación en la toma de decisiones a través de un liderazgo compartido.

La inclusión educativa en el siglo XXI está vinculada al concepto de diversidad, que en el entorno educativo se puede fomentar a través de la interacción entre grupos humanos que tienden a ser homogéneos, no por naturaleza, sino por la influencia de la comunidad educativa (Torres R. , 2020).

Considerando el aporte de Escalante et al., (2022), estos autores expresan que:

La inclusión educativa, crea una reseña pertinente para que todo individuo tenga acceso a la educación e involucra que las personas con habilidades especiales accedan a oportunidades de instrucción e inclusión, ejecutando las reformas necesarias en los programas curriculares, proporcionando instalaciones adecuadas, material didáctico de enseñanza y capacitación docente, considerando a la inclusión en la educación, como el suceso, de dar un producto educativo de calidad, que sea identificado por un factor experto sensitivo a los múltiples requerimientos de estudiantes con habilidades especiales. (pág. 1664)

Desde una óptica más puntual y nacional, Calle (2021) citando el artículo 26 de la Constitución de la República detalla que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado... Las personas, familias y la sociedad tienen el derecho y responsabilidad de participar en el proceso educativo” (pág. 6). Por lo tanto, se puede observar que la intención del Estado es crear espacios que faciliten el acceso, la permanencia y la participación en todos los niveles educativos, sin mostrar ningún tipo de discriminación.

Es esencial considerar los factores psicosociales del contexto escolar, ya que es en este entorno donde se llevan a cabo las actividades de formación, las cuales pueden influir en el aprendizaje y el rendimiento académico. Por lo tanto, es crucial identificar las necesidades de los estudiantes en los ámbitos comportamental, afectivo-emocional, aptitudinal y social. Las formas de aprendizaje que fomentan la interacción entre los alumnos parecen estar asociadas con un mayor rendimiento académico (Torres et al., 2020). En el entorno escolar, las habilidades sociales contribuyen a un adecuado ajuste personal, mejores logros escolares y adaptación social. Por el contrario, la falta de estas habilidades puede generar problemas de aceptación social, dificultades escolares, problemas personales, desajustes psicológicos infantiles e inadaptación. La baja autoestima, la dificultad para expresar deseos y opiniones, las dificultades para relacionarse con los demás, los problemas escolares y los malestares emocionales son consecuencias de un déficit en habilidades sociales (Torres et al., 2020).

De acuerdo a lo previamente mencionado, se subraya la importancia de los factores psicosociales en el contexto escolar, destacando que una atención adecuada a las necesidades comportamentales, emocionales y sociales de los estudiantes puede mejorar significativamente su rendimiento académico. Sin embargo, presenta un enfoque descriptivo sin profundizar en estrategias específicas para abordar los déficits en habilidades sociales ni en cómo implementar prácticas educativas inclusivas que promuevan estas habilidades. Además, aunque identifica problemas potenciales, no proporciona soluciones concretas, lo que limita la aplicabilidad práctica de sus observaciones en entornos educativos diversos.

Actualmente, los conceptos de sociedad y educación están estrechamente vinculados, y las leyes educativas se diseñan para adaptar sus estructuras y funcionamiento a las grandes transformaciones sociales en curso. El objetivo principal del sistema educativo actual es "proporcionar" a los alumnos una formación integral que les permita desarrollar su personalidad y construir una concepción del mundo que integre el conocimiento con la valoración ética. Esta formación debe enfocarse en desarrollar su capacidad para ejercer de manera crítica, en una sociedad cambiante y plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad (Pazuña & Tenorio, 2020).

Según lo expuesto, se destaca la interconexión entre la sociedad y la educación, subrayando que las leyes educativas deben adaptarse a las transformaciones sociales. El objetivo de proporcionar una formación integral a los estudiantes es loable, ya que busca no solo el desarrollo intelectual, sino también la construcción de una ética personal. Sin embargo, la implementación de estos ideales en un sistema educativo concreto puede ser desafiante. La formación integral y el desarrollo de capacidades críticas, libertad, tolerancia y solidaridad requieren recursos adecuados, formación docente especializada y un enfoque pedagógico flexible que no siempre se encuentra en todas las instituciones educativas.

Al hacer énfasis en el trastorno del espectro autista, la falta de interacción social en niños con esta condición genera dificultades en sus habilidades sociales, ya que suelen presentar varios déficits de conducta social, tales como: falta de respuesta a estímulos sociales, ausencia de contacto visual, dificultad para iniciar interacciones sociales, problemas para interpretar señales sociales, tanto verbales como no verbales, y respuestas inapropiadas. También muestran falta de respuesta emocional y empatía. Estos déficits de conducta social son barreras que impiden que los niños con TEA interactúen con otros niños en la escuela (Escobar, Sánchez et al., 2024).

La falta de apoyo comunitario para los niños con TEA conduce a dificultades en sus habilidades emocionales. Estas dificultades afectan el ámbito afectivo, por lo que el apoyo emocional y social es crucial para el éxito de los niños que enfrentan problemas en el aprendizaje.

En la actualidad, la Asociación Americana de Psiquiatría (2013), en su manual DSM-5, define el TEA como un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por dificultades en la comunicación y la interacción social en diversos contextos. Además, este manual indica que las personas con este trastorno presentan deficiencias en el desarrollo de habilidades sociales, las cuales varían según el nivel de TEA. También se señala que el diagnóstico requiere observar patrones de comportamiento, intereses o actividades que sean restrictivos o repetitivos (Sarate & Tenesaca, 2023).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define el Trastorno del Espectro Autista (TEA) como un conjunto de condiciones que se caracterizan por presentar cierto grado de alteración en el comportamiento social, la comunicación, el lenguaje, así como por la presencia de actividades e intereses estereotipados y restringidos. Estas características suelen manifestarse durante la infancia y tienen tendencia a persistir hasta la adolescencia y la edad adulta. Según datos proporcionados por la OMS, aproximadamente uno de cada 160 niños presenta TEA (Ragonesi et al., 2021).

Dentro del TEA existen niveles de gravedad, determinados por los intereses y las necesidades de apoyo que requieren las personas. Estos niveles de gravedad del TEA se detallan a continuación (Escobar et al., 2024):

**Nivel 1:** Incluye a personas con déficits en la comunicación social que, sin ayuda, tienen dificultades para iniciar conversaciones y suelen dar respuestas atípicas o insatisfactorias. También presentan problemas para alternar algunas actividades. Sus comportamientos repetitivos y restringidos interfieren al menos en un contexto, ya sea familiar, social o educativo.

**Nivel 2:** Las personas en este nivel tienen importantes déficits en la comunicación social tanto verbal como no verbal (utilizan frases muy sencillas). También enfrentan problemas sociales, aunque reciben ayuda. Su iniciativa es limitada y sus respuestas en las interacciones sociales son reducidas o anormales. Las conductas restrictivas y repetitivas interfieren con su funcionamiento en diversos entornos. Además, muestran rigidez y dificultad para adaptarse a los cambios.

**Nivel 3:** Los individuos en este nivel presentan graves déficits en la comunicación social tanto verbal como no verbal (rara vez hablan). Su iniciativa es muy limitada y tienen poca reacción en las interacciones sociales. Sus comportamientos restringidos son repetitivos y disruptivos en todos los ámbitos. También presentan una gran rigidez y dificultad para enfrentar cambios.

De entre todas las propuestas existentes, la UNICEF (2022) especifica aquellas que merecen una atención especial en miras a su utilización en estudiantes con TEA; las siguientes son intervenciones terapéuticas y psicoeducativas:

El PECS es un Sistema Aumentativo de Comunicación cuya metodología se basa en el intercambio de imágenes, diseñado específicamente para facilitar el desarrollo del lenguaje oral en estudiantes con TEA (Carvajal & Sabando, 2021). Las siglas PECS provienen del inglés Picture Exchange Communication System Training. Su objetivo principal es enseñar habilidades comunicativas funcionales, fomentando la comunicación espontánea. La comunidad científica respalda la eficacia de este sistema como una práctica basada en la evidencia.

Suchowierska et al., (2013) mencionan que este sistema fue desarrollado en Estados Unidos en 1985 por Andy Bondy, PhD; PECS es un sistema de comunicación único para estudiantes con desórdenes socio-comunicativos, tanto verbales (como Sistema Aumentativo de Comunicación) como no verbales (como Sistema Alternativo de Comunicación).

Entre sus principales características destacan la inteligibilidad, dado que las pictografías son fácilmente comprensibles gracias a su valor icónico y a que todos los pictogramas están acompañados de la palabra escrita en ortografía tradicional. Además, facilita la comunicación cara a cara, ya que fomenta la interacción visual, la cual es a menudo difícil para estudiantes con autismo. También es flexible, permitiendo que diferentes sistemas de símbolos coexistan en los tableros de comunicación, lo que facilita el acceso a códigos más complejos. Por ejemplo, se pueden utilizar símbolos (SPC), imágenes de familiares y amigos, y catálogos de productos de tiendas y supermercados.

Este método consta de seis fases, y el tiempo dedicado a cada una de ellas depende de las particularidades del estudiante con autismo. Las fases de implementación del PECS son las siguientes (UNICEF, 2022):

### Fase I – Cómo comunicarse

Los estudiantes aprenden a intercambiar imágenes individuales por artículos o actividades que realmente les gustan. Este proceso inicia la comunicación espontánea uno a uno utilizando una imagen para provocar un intercambio.

**Objetivo de la ejecución:** Se busca que el estudiante con TEA sea capaz de identificar la imagen de lo que desea, tomarla y entregarla al docente.

Para los estudiantes con TEA de grado 3, es necesario comenzar esta fase de manera guiada para mostrarles qué deben hacer para conseguir algo. Luego, gradualmente, se retira ese apoyo para que el estudiante inicie el intercambio de forma autónoma. Esta etapa se basa en la observación sistemática del docente sobre los intereses del niño para iniciar la fase con algo que sea de su interés

### Fase II – Distancia y persistencia

Aun utilizando imágenes individuales, los estudiantes con TEA aprenden a generalizar esta nueva habilidad al utilizarla en diferentes lugares, con diferentes personas y a través de distintas distancias. Además, se les enseña a ser comunicadores más persistentes.

**Objetivo de la ejecución:** El estudiante se dirige a su tablero de comunicación (que en esta fase no está cerca de él), toma la imagen, se acerca al adulto y coloca la imagen en la mano de este. Una vez completado el intercambio, se refuerza verbalmente al estudiante y se le proporciona acceso a lo que ha solicitado.

Durante esta fase, es necesario aumentar progresivamente la distancia tanto del lugar donde se encuentra la imagen como de la ubicación del docente para recibirla.

### Fase III – Discriminación de imágenes

Los estudiantes aprenden a elegir entre dos o más imágenes para solicitar sus cosas favoritas. Para organizar todas las imágenes que se van a utilizar, se emplea una carpeta de comunicación. Esta carpeta es fácilmente transportable, cumpliendo así con uno de los principales requisitos de los sistemas de comunicación: su portabilidad a todos los contextos fuera del entorno escolar regular.

**Objetivo de la ejecución:** El estudiante solicitará las imágenes deseadas dirigiéndose al tablero de comunicación, seleccionando la imagen apropiada de entre un grupo de ellas, acercándose al docente (tutor, educador, maestro de audición y lenguaje, etc.) implicado en el proceso de comunicación y entregando la imagen.

### Fase IV – Estructura de la oración

Los estudiantes aprenden a construir oraciones simples en una tira-frase desmontable usando una imagen de "Quiero" seguida de la imagen del elemento solicitado. A partir de este momento, llevarán consigo la carpeta con los sustantivos y verbos que van conociendo, usándola en todas las dependencias del centro y con cualquier persona para solicitar lo que desean.

**Objetivo de la ejecución:** El estudiante se dirige a la carpeta, selecciona cuidadosamente los sustantivos y verbos con los que va a construir la frase y, una vez hecha, se la entrega al docente para obtener lo que quiere. El docente, en este caso, debe conceder la petición para que el estudiante sepa que ha sido comprendido.

### Fase V – Peticiones en respuesta

En esta fase, los estudiantes aprenden a usar PECS para responder a preguntas como "¿qué quieres?", "¿cómo estás?" y "¿te gusta?". Esta etapa necesita que el vocabulario se haya ampliado previamente con adjetivos, verbos y preposiciones para poder formar oraciones más complejas. Cada vez que el estudiante muestra la oración, debemos reforzar con lenguaje oral e intentar que repita verbalmente lo que está escrito.

### Fase VI - Comentario

Esta es la fase final del sistema PECS. En esta etapa, los estudiantes aprenden a responder a preguntas como "¿Qué ves?" (por ejemplo, mostrando una imagen de un paisaje sencillo), "¿Qué oyes?" y "¿Qué es?". En esta fase, ellos construyen oraciones utilizando frases como "yo veo", "yo escucho", "yo siento" y "es un", entre otras.

Durante esta fase, todas las pictografías se acompañan con lenguaje oral. No todos los estudiantes completan todas las fases, pero la ventaja de este sistema es que permite la comunicación desde el primer momento. Los estudiantes con mayores habilidades cognitivas avanzan por las fases más rápidamente y con mayor eficacia, mientras que aquellos en el nivel 3 progresan más lentamente en su camino hacia la comunicación, pero todos se comunican desde la primera fase.

El proyecto PEANA (Proyecto de Estructuración Ambiental en el aula de niños con Autismo) estructura el entorno físico del estudiante para facilitar la organización del espacio y el tiempo, promoviendo la comunicación, la anticipación y la predicción de actividades futuras, así como el recuerdo de actividades pasadas (UNICEF, 2022). Este dominio y control facilitan la flexibilización de la conducta y un mayor grado de espontaneidad. Por ello, es crucial ayudar a los estudiantes con TEA a lograr estos dos objetivos. Además, se plantean los siguientes objetivos adicionales:

- Promover su autonomía mediante el diseño de entornos inclusivos.
- Proveerles herramientas para gestionar dicho entorno de manera independiente.
- Generalizar los aprendizajes adquiridos.
- Normalizar el uso de claves visuales.
- Proporcionarles herramientas que les permitan anticipar eventos futuros.
- Señalar acontecimientos sociales relevantes.
- Ayudarles a orientarse en el espacio y en el tiempo.

Los estudiantes neurotípicos distinguen de forma natural lo relevante de lo irrelevante, pero los estudiantes con TEA no pueden hacerlo espontáneamente. El proyecto PEANA les facilita esta tarea de manera sencilla. Las características de las claves visuales que empleemos deben ser las siguientes: Concretas: Fáciles de percibir sensorialmente y sin margen de error, simples: con pocos elementos y coherentes en su significado, permanentes: Proporcionan comprensión del significado al mantenerse en el tiempo.

El objetivo principal de este programa conocido como "Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados", es proporcionar una atención integral a los estudiantes con TEA y a sus familias, para que puedan desenvolverse y trabajar en casa, en la escuela y en la comunidad, reduciendo y mejorando los comportamientos desadaptados asociados al autismo (UNICEF, 2022).

La aplicación de esta metodología en la escuela se enfoca en fomentar el trabajo autónomo de los estudiantes con TEA. Los principios en los que se basa son los siguientes: adaptación eficaz, óptima intervención, temprano asesoramiento y diagnóstico, entrenamiento multidisciplinario, colaboración

entre profesionales y padres, apoyo en la teoría cognitiva – conductual, se enseña a partir de medios audiovisuales.

Esta metodología se basa en estructurar desde lo general hasta lo concreto: espacios, tiempos, tareas y actividades. Comparte con el PEANA la organización de espacios y tiempos, pero va un paso más allá al incluir la estructuración de tareas y actividades. Su principal valor radica en que los estudiantes de grado 3 logren trabajar de manera autónoma. Los elementos importantes del programa son los siguientes:

**Estructura física:** Los contextos deben tener un significado claro para el estudiante, mostrando dónde se realizan las actividades y dónde se guardan los materiales. Para lograr una buena estructura física, es esencial establecer límites físicos claros y minimizar distracciones visuales y auditivas. Dentro de los diferentes espacios, distinguimos:

**Enseñanza 1 a 1:** Especialmente relevante en esta metodología, permite desarrollar actividades individuales con el adulto dirigidas a varios fines: proporcionar una rutina de aprendizaje, un espacio para la relación positiva entre el estudiante y el docente, un espacio para identificar puntos fuertes del estudiante y un espacio para el desarrollo de habilidades (cognitivas, comunicativas, etc.).

**Ubicación:** En relación con la estructura física, esta metodología enfatiza la ubicación del adulto respecto al estudiante durante el proceso de aprendizaje hasta que este logra trabajar de manera autónoma. La ubicación pasa por: cara a cara (la más exigente, requiere atención y respuesta), uno al lado del otro (menos exigente socialmente, facilita la imitación) y finalmente detrás del estudiante (reduce la presencia del adulto, ganando independencia, aunque el docente sigue ejerciendo control).

**Sistemas de trabajo:** Se fomenta el desarrollo de trabajo independiente, que puede ser de izquierda a derecha o por emparejamiento de colores, números, letras, etc. La metodología busca responder a preguntas clave que necesita saber cada estudiante con autismo: ¿qué trabajo debo hacer?, ¿cuánto trabajo debe hacer?, ¿cuándo debo hacerlo?, ¿qué sucede cuando haya terminado? Esto se resuelve en espacios de trabajo individualizado donde las tareas se organizan según la dificultad, adaptándose a los aspectos cognitivos de los estudiantes. La idea es que el estudiante pueda organizar autónomamente su trabajo, lo que les proporciona seguridad con el término "acabado" y les ayuda a gestionar el principio y fin en el tiempo, algo muy complejo para ellos.

**Agendas (horario visual individual):** Informan al estudiante sobre su ubicación, las actividades y su orden, siendo un elemento fundamental de esta metodología. Las principales ventajas de trabajar con horarios visuales individuales son fomentar la flexibilidad, promover la independencia y facilitar las transiciones.

**Rutinas y estrategias:** Mirar la agenda y el sistema de trabajo son rutinas que proporcionan flexibilidad e independencia a los estudiantes con autismo.

**Estructura e información visual:** Cada tarea debe estar organizada visualmente y estructurada para minimizar la ansiedad y fomentar la comprensión, la claridad y el interés. Para lograr este objetivo, las actividades deben cumplir con tres características: claridad visual (aclarar todos los componentes importantes de una tarea para que el estudiante con TEA pueda realizarla), organización visual (materiales organizados de forma atractiva y minimizando la estimulación) e instrucciones visuales (ayudan a los estudiantes a entender exactamente qué deben hacer).

**Comunicación expresiva:** El objetivo es desarrollar las habilidades comunicativas y fomentar su uso espontáneo en estudiantes con TEA. Para ello, se realizará un análisis de la comunicación independiente, espontánea y no provocada. Es crucial registrar y evaluar cómo se comunica el

estudiante, con quién, dónde y por qué. Con esta información, se elaborará una programación individual ajustada a sus necesidades para alcanzar el objetivo.

**El Juego:** El estudiante con TEA debe aprender a jugar de manera intencional. Para TEACCH, "el trabajo es un juego, jugar es un trabajo". Los niveles de desarrollo del juego incluyen conducta sensoriomotriz repetitiva, conducta sensoriomotriz exploradora, juegos de causa-efecto, rutinas simples (secuencias funcionales) y juego simbólico.

### **METODOLOGÍA**

Para la presente investigación se utilizó un enfoque mixto o cuali-cuantitativo de la investigación, en énfasis en un tipo de investigación de carácter descriptivo por su objetividad al describir las características, propiedades y rasgos significativos del fenómeno objeto de estudio. Según Guevara, 2020 como citó en Sánchez 2022 "El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas" pág. 15

El desarrollo de este tipo de investigación permite recopilar información mediante la utilización de la técnica de la encuesta para recopilar las respuestas de los sujetos de estudio, que permitirá deducir conclusiones concretas al tema de investigación, para medir las tendencias de los datos y realizar comparaciones concretas.

La población y muestra identificada es de: Docentes: 20, Estudiantes: 60, de esta población se estableció para su estudio a 4 docentes del Área Matemática y a 30 estudiantes del bachillerato de una Unidad Educativa Particular del Cantón Machala, Provincia El Oro.

La técnica que se implementó para la recopilación de información es la encuesta y la entrevista, las opciones de respuesta se establecieron mediante la Escala de Likert, en el siguiente orden: la escala tiene la valoración de 1 a 5, Totalmente en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5). En este mismo marco de investigación se aplicó una encuesta para medir la confiabilidad del instrumento y posterior se empleó el análisis de confiabilidad mediante la técnica del alfa de Cronbach que nos permitirá establecer el análisis de fiabilidad y validez para determinar el grado de relación de los instrumentos implementados, para así obtener un índice global de la replicabilidad o de la consistencia interna de la escala en su conjunto e identificar elementos problemáticos que deberían ser excluidos de la escala. El nivel de consistencia interna de la encuesta es de 0.83, correspondiente a 6 ítems que obtiene un criterio de confiabilidad excelente.

El diseño de la investigación desarrollado responde a la recopilación, análisis y presentación de los datos obtenidos, detallado con el siguiente procedimiento de ejecución: recopilación de la información. Se utilizó la técnica de la encuesta, para lo cual se elaboró un cuestionario de encuestas con preguntas cerradas con el fin de conocer la opinión de las personas, sus experiencias y sentimientos sobre la implementación de programas de inclusión que permita brindar acceso a estudiantes TEA.

### **Tabla 1**

*Encuesta piloto aplicada para evaluar el empleo de la tecnología educativa para mejorar el aprendizaje de matemática*

ORD.	ÍTEMS	OPCIONES DE RESPUESTA				
		Totalmente desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)
A.	Motivar la implementación de programas de inclusión					
1.	¿Considera usted que el empleo de programas de educación inclusiva favorece los vínculos de la comunidad educativa?	1	2	3	24	10
2.	De acuerdo a su criterio. ¿los docentes han participado en la implementación de algún programa de educación inclusiva para estudiantes con TEA?	18	16	3	1	2
B.	Evaluación de la Implementación de programas de inclusión					
3.	De acuerdo a su criterio. ¿Considera que los programas de educación inclusiva están bien implementados en su escuela/comunidad?	17	21	2	0	0
4.	De acuerdo a su criterio. ¿Está usted de acuerdo con la implementación de programas de inclusión en su institución?	20	13	7	0	0
C	Impacto en el Desarrollo Académico					
5.	¿Consideras que la implementación de programas inclusivos contribuye a mejorar vínculos con toda la comunidad educativa?	19	16	4	1	0
6.	De acuerdo a su criterio. ¿Considera usted que los estudiantes con TEA que participan en programas inclusivos pueden desarrollar mejoras en su desarrollo social y académico?	22	15	0	1	2

**Fuente:** elaboración propia.

En la presente investigación, el análisis de la información se realizó mediante la aplicación de un estudio descriptivo de la información recopilada para establecer conclusiones sobre el tema objeto de estudio, para obtener indicadores estadísticos. Se elaboró un análisis cuantitativo, así como también se realizó un análisis cualitativo para presentar la discusión de resultados. Para realizar el análisis de la encuesta se unificó las opciones de respuesta: De acuerdo (4) y Totalmente de acuerdo (5) como una percepción positiva; Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3) opinión Neutra, Totalmente en desacuerdo (1) y En desacuerdo (2) percepción negativa; en concordancia con estos resultados se unificó los resultados de las opciones de respuesta por dimensiones, para su valoración se dio la calificación de bajo, medio y alto.

La presentación de los datos se empleó las herramientas de la estadística descriptiva para desarrollar métricas estadísticas como la media, la desviación típica o la mediana para obtener información sobre el comportamiento de las variables objeto de estudio y establecer histogramas de frecuencia para demostrar el comportamiento de la información cuantitativa.

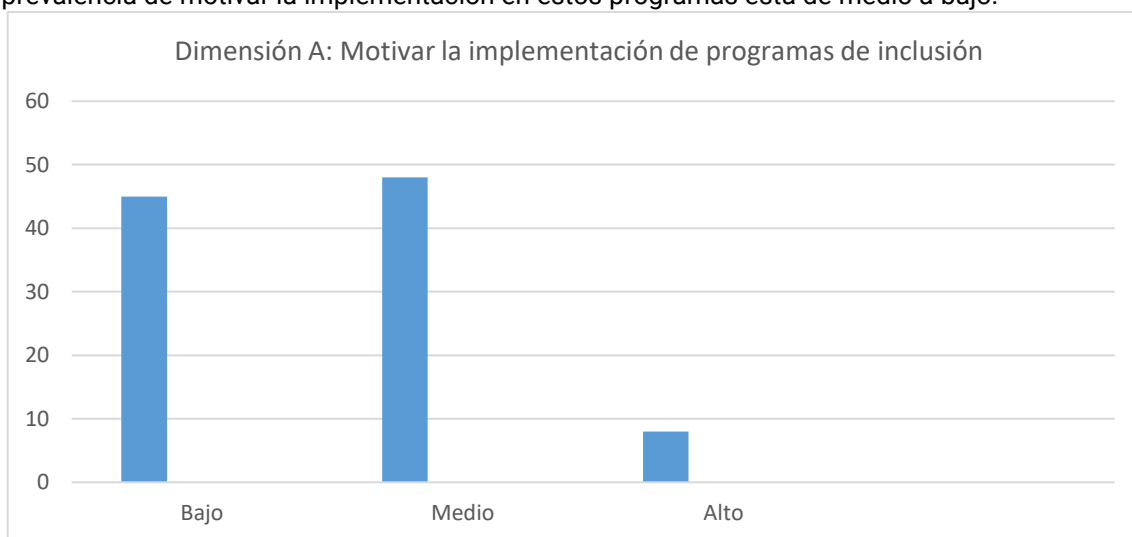
## RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante la técnica de la encuesta para determinar el impacto de la implementación de programas inclusivos estudiantes TEA en una Unidad Educativa Particular de la parroquia Machala, Cantón Machala, Provincia El Oro.

### Gráfico 1

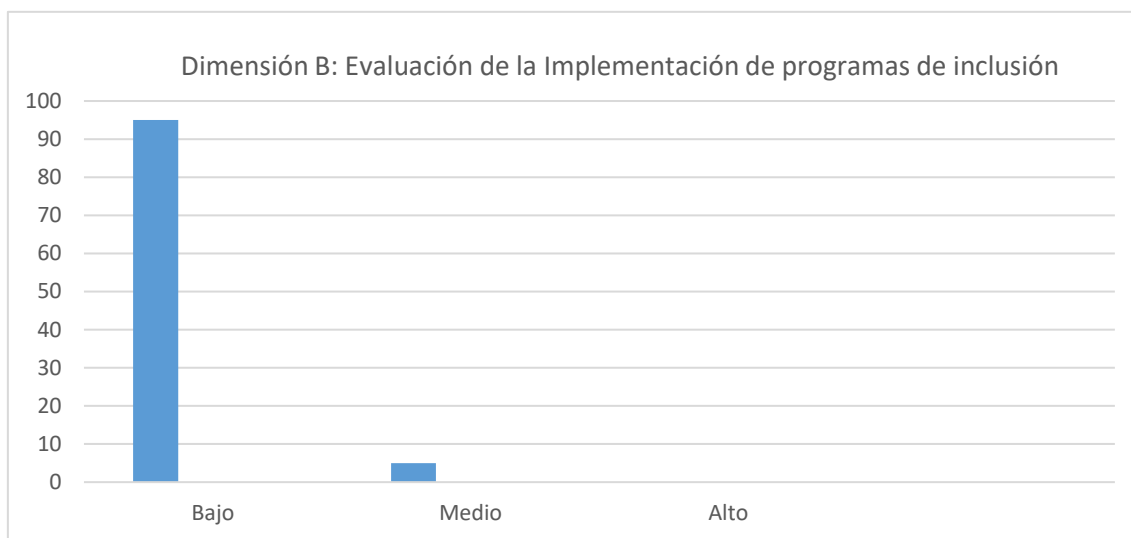
*Dimensión A: Motivar la implementación de programas de inclusión*

El 45% describe una respuesta de nivel bajo, el 48% de nivel medio y el 8% un nivel alto; en conclusión, la prevalencia de motivar la implementación en estos programas está de medio a bajo.



### Gráfico 2

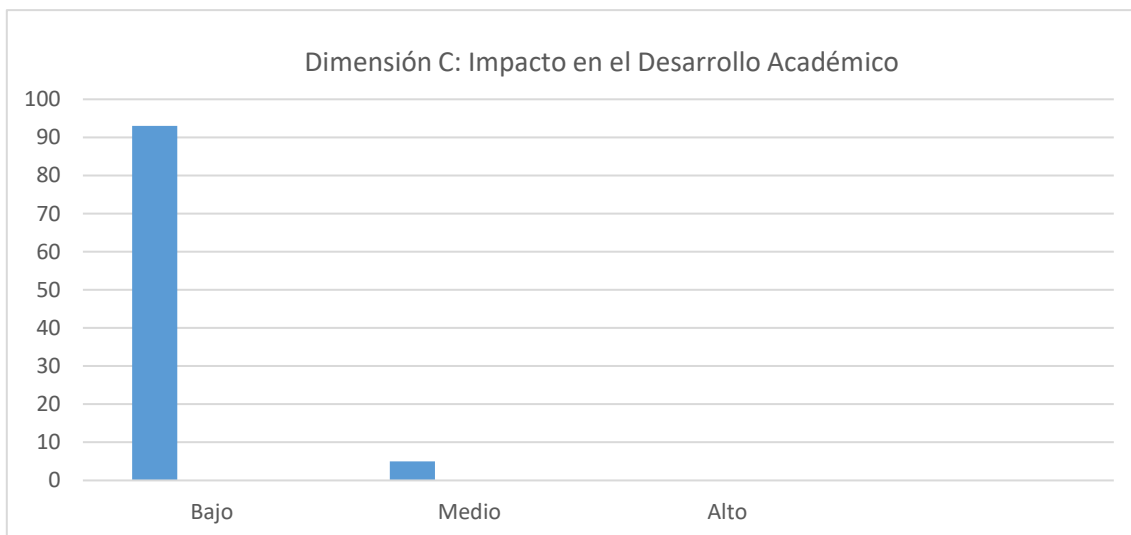
*Dimensión B: Evaluación de la Implementación de programas de inclusión*



Los resultados de los encuestados son: el 95% nivel bajo, 5% nivel medio, estos resultados evidencian que la prevalencia de implementación de programas de inclusión es baja.

**Gráfico 3**

*Dimensión C: Impacto en el Desarrollo Académico*



Los resultados de la dimensión C: el 93% es bajo y el 8% es medio. La prevalencia de implementar programas de inclusión a estudiantes TEA es baja.

**DISCUSIÓN**

La implementación de programas de inclusión para incluir a estudiantes con Trastorno de Espectro Autista tiene una prevalencia del nivel bajo del 45% y nivel medio con el 48%. La prevalencia de la implementación de programas de inclusión para el desarrollo social y académico es baja. Sobre el impacto en el desarrollo social de estudiantes TEA es de nivel bajo.

El bajo nivel de implementación de estos programas contrasta con lo señalado por Escobar et al. (2024), quien concluye con que el uso de herramientas, especialmente tecnológicas, en la intervención de aulas con estudiantes con TEA mejora la efectividad de cualquier método aplicado. No obstante, este enfoque no puede generalizarse, ya que cada estudiante requiere una atención personalizada. Es crucial considerar las necesidades específicas de cada caso para realizar las adaptaciones pertinentes que favorezcan a la inclusión en las actividades generales en el aula.

Por otro parte, Cevallos y Fernández (2022) mencionan que la implementación de este tipo de programas deben centrarse en la inclusión de los estudiantes en el ambiente educativo, permitiendo que se desarrolle la interacción entre sus compañeros, por lo que es necesario que los docentes estén empapados de lo que conlleva este trastorno y en que le afecta al estudiante, mejorando el dinamismo y abierto a realizar actividades que beneficien al estudiante, por lo que se puede suponer que los docentes de la institución tiene información limitante sobre el TEA.

### **CONCLUSIONES**

Esta investigación conlleva a determinar que sobre la dimensión: Motivar la implementación de programas de inclusión, establece que los docentes no emplean estrategias para la implementación de programas de inclusión de estudiantes Tea, sean las autoridades los principales actores de esta iniciativa, en aulas falta por desarrollar actividades que promuevan la inclusión, se evidencia una prevalencia de desacuerdo; a pesar de que la implementación de estos programas mejoran los vínculos con toda la comunidad educativa. Se concluye que los docentes no participan en actividades vinculadas a la inclusión de estos grupos.

La implementación de programas de inclusión es una estrategia fundamental para promover la equidad y la justicia social en diversos ámbitos, tales como la educación, el empleo, y la vida comunitaria. A continuación, se presentan las conclusiones clave derivadas de la implementación de estos programas:

Los programas de inclusión han demostrado ser efectivos para mejorar el acceso y la participación de grupos marginados o vulnerables, como personas con discapacidad, minorías étnicas, y personas de bajos recursos. Esto se traduce en una mayor diversidad y representación en distintos espacios.

La inclusión no debe ser vista como una serie de medidas temporales, sino como una parte integral y sostenible de las políticas y prácticas de una organización o comunidad. Esto implica la formación continua, la evaluación y la adaptación de estrategias para asegurar su efectividad a largo plazo.

Los programas de inclusión no solo buscan integrar a las personas en las estructuras existentes, sino también empoderarse para que puedan tomar decisiones informadas y autónomas sobre sus vidas. Esto fortalece la resiliencia y la capacidad de los individuos para contribuir activamente a la sociedad.

La implementación de programas de inclusión no solo beneficia a los individuos directamente involucrados, sino que también enriquece a la sociedad en su conjunto, promoviendo un entorno más diverso, equitativo y sostenible. Para maximizar su impacto, es crucial un compromiso constante y una evaluación rigurosa de las estrategias adoptadas.

## REFERENCIAS

- Barthélémy, C. F. (2019). PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO IDENTIFICACIÓN, COMPRESIÓN, INTERVENCIÓN. *Autismo-Europa.*, 11.
- Valdez-Maguiña, G., & Cartolin-Príncipe, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista médica herediana*, 60.
- Montalvo, M. C. T., Benavides, C. X. P., & Dávila, E. M. C. (2021). Educación Inclusiva en Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Científica Hallazgos*, 140.
- Bandrés, S. C., Toledo, S. V., Orús, M. L., & Baldassarri, S. (2020). La potencialidad de la tecnología en la medición del desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA: un análisis desde parámetros fisiológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 31.
- Additio. (30 de Junio de 2022). La teoría sociocultural de Vygotsky: ¿Cómo la aplicamos en clase? Obtenido de Additio App: <https://additioapp.com/la-teoria-sociocultural-de-vygotsky-como-la-aplicamos-en-clase/#:~:text=Lev%20Vygotsky%20sosten%C3%ADa%20que%20los,de%20vida%20rutinario%20y%20familiar.>
- Ambiando, M. (2022). Teoría de la Mente, ¿un error conceptual en Neuropsicología? *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 60(4). doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272022000400473>
- Arévalo, J. (2022). La integración sensorial y la importancia del abordaje de la terapia ocupacional de niños con TEA. *Dominio de las ciencias*, 8(2). doi:<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i2.2664>
- Bandrés, S. C., Toledo, S. V., Orús, M. L., & Baldassarri, S. (2020). La potencialidad de la tecnología en la medición del desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA: un análisis desde parámetros fisiológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 31.
- Barthélémy, C. F. (2019). PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO IDENTIFICACIÓN, COMPRESIÓN, INTERVENCIÓN. *Autismo-Europa.*, 11.
- Calle, T. (2021). La educación inclusiva. *Orientación y Sociedad*, 21(1). Obtenido de <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/12363>
- Carvajal, M., & Sabando, R. (2021). Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS): Alternativa en la comunicación de niños con autismo. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 87-99. doi: 10.23857/pc.v6i5.2633
- Cevallos, G., & Fernández, I. (2022). ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS CON AUTISMO DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL AGRIPINA MURILLO DE GUILLEM DEL CANTÓN PORTOVIEJO EN EL AÑO 2021. *Educare*, 26(Extra 1), 345-367. doi:<https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1697>
- Constanza, S., Perez, C., & Echeita, G. (2017). Teorías Implícitas y Prácticas de Enseñanza que Promueven la Inclusión Educativa en la Universidad. *Instrumentos y Antecedentes para la Reflexión y Discusión. Formación Universitaria*, 9(5). doi:10.4067/S0718-50062016000500006
- Escalante, A., Villafuerte, C., & Escalante, R. (2022). La inclusión en la Educación. *Horizontes*, 6(25). Obtenido de <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>

Escobar, L., Sánchez, C., Andrade, J., & Saltos, L. (2023). El trastorno del espectro autista (tea) y los métodos de enseñanza para niños en el aula de clases. Digital publisher, 9((1-1)), 82 - 98. doi:<https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2263>

Escobar, L., Sánchez, C., Andrade, J., & Saltos, L. (2024). El trastorno del espectro autista (tea) y los métodos de enseñanza para niños en el aula de clases. Digital Publisher CEIT, 9(1). doi:[doi:doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2263](https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2263)

Guajardo, C., Figueroa, C., Alarcón, E., & Kanelos, F. (2023). Procesamiento sensorial en menores de seis años con trastorno específico del lenguaje. Revista Cubana de Pediatría, 95. Obtenido de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75312023000100014](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312023000100014)

Hartman, L. (16 de Octubre de 2020). Teórico del aprendizaje - Lev Vygotsky. Obtenido de US Nanny Association: <https://www.usnanny.org/es/learning-theorist-lev-vygotsky/>

López, J., & Jiménez, F. (2022). EL CONSTRUCTO DE LA TEORÍA DE LA MENTE. Archivos de Neurociencias, 28(1). Obtenido de <https://www.archivosdeneurociencias.org/index.php/ADN/article/download/417/740>

Martín , D., González, M., Navarro, Y., & Lantigua, L. (2018). Teorías que promueven la inclusión educativa. Atenas, 4(40). Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/>

Montalvo, M. C. T., Benavides, C. X. P., & Dávila, E. M. C. (2021). Educación Inclusiva en Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Revista Científica Hallazgos, 140.

Pazuña, S., & Tenorio, A. (2020). Los procesos de socialización como estrategia de convivencia en el sistema educativo actual. UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI, Latacunga. Obtenido de <http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/7177/1/T-001618.pdf>

Ragonesi, L., Bruno, D., & Pérez, F. (2021). Inclusión educativa, aprendizaje y deseabilidad social en docentes de niños con trastorno del espectro autista de la CABA. PSOCIAL, 7(1). Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/6723/672371335007/672371335007.pdf>

Regader, B. (8 de Enero de 2024). La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky. Obtenido de Psicología y Mente: <https://psicologiymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>

Rodríguez, E. (2022). La educación inclusiva: una mirada desde la teoría. Mestro y Sociedad, 19(1). Obtenido de <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/download/5516/5272/17819>

Sarate, J., & Tenesaca, J. (2023). Guía de actividades educativas para contribuir a la mejora de las habilidades sociales en una estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de segundo de bachillerato de la Unidad de Educación Especial "Manuela Espejo". UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN, Azogues. Obtenido de <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/3035/1/1.%20TESIS%20FINAL%20SARATE%20Y%20TENESACA..pdf>

Suchowierska, M., Rupińska, M., & Bondy, A. (2013). SISTEMA COMUNICACIÓN INTERCAMBIO IMAGEN (PECS): Un corto "tutorial" para profesionales de la salud. Postępy Nauk Medycznych, 26(1). Obtenido de <https://pecs-spain.com/download/PolishPECSpub.pdf>

Torres, R. (2020). Condiciones que influyen en los estudiantes con discapacidad en la permanencia en educación superior. Caso del Instituto "Yavirac". Universidad Andina Simón Bolívar , Quito. Obtenido de <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7990/1/T3462-MIE-Torres-Educacion.pdf>

Torres, S., Hidalgo, G., & Suarez, K. (2020). Habilidades sociales y rendimiento académico en adolescentes de secundaria. *Horizontes*, 4(15). Obtenido de [http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v4n15/v4n15\\_a09.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v4n15/v4n15_a09.pdf)


UNICEF. (Noviembre de 2022). Estrategias de Enseñanza Aprendizaje | Trastorno del Espectro Autista. Obtenido de <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/informes/estrategias-de-ensenanza-aprendizaje-trastorno-del-espectro-autista>

UNIR. (26 de Agosto de 2020). La zona de desarrollo próximo y su aplicación en el aula. Obtenido de Revista UNIR: <https://www.unir.net/educacion/revista/zona-desarrollo-proximo/>

Valdez-Maguiña, G., & Cartolin-Príncipe, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista médica herediana*, 60.

Valle, A. M. (2022). La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación. Repositorio Institucional de la PUCP , 15.

Zapata, J., Ortega, H., Becerra, C., & Flores, M. (2021). TEORÍA DE LA MENTE: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA. *Cuadernos de Neuropsicología*, 15(1). doi:<http://dx.doi.org/10.7714/CNPS/15.1.212>

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) .