



DOI: <https://doi.org/10.46296/yc.v10i18.0889>

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA GUÍA METODOLÓGICA PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA GRADO 1 EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA DON BOSCO 2026

DESIGN AND VALIDATION OF A METHODOLOGICAL GUIDE FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH GRADE 1 AUTISM SPECTRUM DISORDER IN BASIC GENERAL EDUCATION AT THE DON BOSCO EDUCATIONAL UNIT, 2026

Herrera-Vilema Lady Veronica ¹; Herrera-Vilema Stan Estalyn ²

¹ Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amawtay Wasi. Ecuador.
Correo: ladyherrerasweet@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7960-3570>

² Unidad Educativa Dr. Emilio Uzcátegui. Ecuador.
Correo: neyromastan@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-5121-3887>

Resumen

Este estudio surge de la necesidad de garantizar una verdadera inclusión educativa para los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) Grado 1 en los niveles de Educación General Básica de la Unidad Educativa Don Bosco. Al tratarse de una condición del desarrollo que influye en la comunicación, la interacción social y los patrones de conducta, las aulas demandan estrategias pedagógicas específicas que respondan a estas necesidades individuales y potencien el aprendizaje. Para abordar esta realidad, la investigación adoptó un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de corte transversal. El estudio combinó el trabajo de campo con el análisis teórico para alcanzar un alcance descriptivo y propositivo, centrando su análisis directamente en la población de estudiantes con TEA de la institución. Los datos se recolectaron mediante el diseño y aplicación de dos encuestas estructuradas. Como resultado principal, se desarrolló la guía metodológica "Inclutea". Más que un manual técnico, esta propuesta nace con el propósito de sensibilizar a toda la comunidad educativa, visibilizar las características esenciales del TEA Grado 1 y, sobre todo, ofrecer a los docentes herramientas prácticas y cotidianas que transformen el aula en un espacio de inclusión efectiva.

Palabras claves: Trastorno del Espectro Autista, guía metodológica, inclusión educativa.

Abstract

This study arose from the need to guarantee genuine educational inclusion for students with Level 1 Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Basic General Education levels of the Don Bosco Educational Unit. Since ASD is a developmental condition that influences communication, social interaction, and behavioral patterns, classrooms require specific pedagogical strategies that respond to these individual needs and enhance learning. To address this reality, the research adopted a quantitative approach and a non-experimental, cross-sectional design. The study combined fieldwork with theoretical analysis to achieve a descriptive and propositional scope, focusing its analysis directly on the population of students with ASD at the institution. Data were collected through the design and application of two structured surveys. The main outcome was the development of the methodological guide "Inclutea." More than a technical manual, this proposal was born with the purpose of raising awareness throughout the educational community, highlighting the essential characteristics of ASD Level 1 and, above all, offering teachers practical and everyday tools that transform the classroom into a space of effective inclusion.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, methodological guide, educational inclusion.

Información del manuscrito:

Fecha de recepción: 17 de febrero de 2026.

Fecha de aceptación: 20 de abril de 2026.

Fecha de publicación: 26 de mayo de 2026.



1. Introducción

En los últimos años, la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha cobrado una relevancia fundamental en las agendas pedagógicas. Como señala la Organización Mundial de la Salud (OMS), esta condición del desarrollo se manifiesta principalmente a través de desafíos en la interacción social, la comunicación y la presencia de patrones de conducta repetitivos o restrictivos. Lejos de ser meras características teóricas, estas particularidades impactan directamente en el día a día del aula, influyendo de manera significativa en cómo los estudiantes se integran, participan y aprenden dentro de los entornos educativos tradicionales. (OMS, 2020)

En el contexto ecuatoriano, la Constitución de la República consagra a la educación como un eje inclusivo y transformador. Desde esta perspectiva jurídica y social, se reconoce el derecho fundamental de cada individuo a acceder a una formación de calidad, fundamentada en el respeto irrestricto a su dignidad, su autonomía y la

valoración de la diversidad en el aula. (Ecuador, 2008). Sin embargo, a pesar de estos principios, los estudiantes con TEA a menudo enfrentan barreras para su inclusión efectiva en el sistema educativo.

La Unidad Educativa Don Bosco refleja de cerca esta realidad global y nacional. Si bien la institución ha implementado valiosos esfuerzos para abrir caminos hacia la inclusión, el día a día revela que aún persisten barreras en la cultura escolar, las políticas internas y las prácticas pedagógicas cotidianas. Estas limitaciones técnico-pedagógicas terminan restringiendo la plena participación y el desarrollo integral de los estudiantes con TEA Grado 1, evidenciando la necesidad de una intervención estructurada.

Esta realidad se manifiesta de manera latente en la Unidad Educativa Don Bosco. Aunque los esfuerzos diarios de la institución se orientan firmemente hacia la construcción de una educación inclusiva y de calidad, la cultura escolar y las dinámicas de las políticas internas aún configuran escenarios complejos. En ocasiones, estos factores actúan de forma involuntaria como limitantes



que interfieren en la participación plena y dificultan el óptimo desenvolvimiento académico y social de los estudiantes con TEA Grado 1 dentro del entorno escolar.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo cuyas características esenciales suelen manifestarse desde la primera infancia, aunque no es inusual que el diagnóstico definitivo se formalice de manera tardía en la adolescencia o la adultez. Quienes se encuentran dentro del espectro presentan particularidades en la interacción social y la comunicación recíproca, acompañadas de patrones de conducta repetitivos, intereses altamente específicos y conductas estereotipadas. Asimismo, la evidencia científica actual otorga cada vez mayor relevancia a las variaciones en el procesamiento sensorial, reconociendo que la hiper o hiporreactividad a los estímulos del entorno constituye un factor clave para comprender de manera integral las experiencias y necesidades de estas personas.

De acuerdo a la opinión (Alcalá, 2022) expresan que existen algunas

características más notables las cuales son: “extremadamente sensibles en cuanto a la vista, el oído, el tacto, el olfato o el gusto; experimentan angustia inusual cuando se le cambian las rutinas, efectúan movimientos corporales repetitivos, muestran apegos inusuales a objetos” (p.15). A las personas con TEA cambiarles la rutina y hacerles realizar otras actividades diferentes a las que suelen hacer puede llegar a ser muy dificultoso, porque esto les produce ansiedad y empiezan a tener actitudes o comportamientos no adecuados, ya sea en la institución, en un compartir familiar o en cualquier contexto social. Por tal motivo, es importante no cambiar de rutinas sin una previa anticipación.

Debido a la gran cantidad de genes relacionados y los factores epigenéticos asociados, hasta la actualidad no es posible determinar una sola causa que pueda generar TEA. Existen teorías neuropsicológicas que mencionan la importancia del sistema límbico y de las neuronas espejo, así como trastornos en la conformación de estructuras cerebrales que permiten



el desarrollo de las redes neuronales.

Las personas que presentan espectro autista tienen dificultades para entender la información nueva, que se concreta en las necesidades educativas. Pero cabe indicar que las dificultades en el aprendizaje se presentan en los alumnos con y sin algún tipo de discapacidad. En múltiples ocasiones no se da atención a los cambios de comportamiento de los estudiantes ni a las dificultades en el proceso de aprendizaje que presentan los niños con algún tipo de discapacidad como lo indica (Rodríguez, 2020)

Dentro del marco de la Constitución de la República Ecuador (2008) manifiesta que la educación debe ser incluyente y transformadora y es un derecho que las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible o inexcusable del Estado siendo así la educación es la clave para el desarrollo de nuestro país.

Por lo tanto, el proyecto de investigación pretende entregar una propuesta metodológica para trabajar con estudiantes con trastornos del espectro autista, que sea una herramienta de consulta y

reflexión para el profesorado y una oportunidad para mejorar la calidad de educación de los estudiantes con TEA.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), aproximadamente una de cada 160 personas en el mundo es diagnosticada con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Es m destacar que todas las personas, incluidas aquellas que padecen autismo, derecho al disfrute del más alto nivel posible de los derechos humanos. Sin embargo, las personas con autismo a menudo enfrentan estigmatización y discriminación, lo que puede resultar en la privación injusta de atención médica, educación y oportunidades para participar plenamente en sus comunidades.

En un artículo de revisión titulado "Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo de Valdez et al. (2019) se enfatiza que, los niños y adultos con TEA forman un grupo diverso, con necesidades que varían a lo largo de la vida en términos de evaluación e intervención. Por lo tanto, se requiere una evaluación cuidadosa para determinar los servicios más apropiados de manera



individualizada. La intervención temprana en los niños con TEA y sus familias es crucial para desarrollar habilidades que faciliten su desempeño en las instituciones educativas y promuevan su inclusión.

2. Metodología

La investigación se fundamentó en un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo y propositivo, orientado al desarrollo de una alternativa metodológica que responda a las necesidades actuales de inclusión educativa de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) Grado 1. La adopción de este enfoque permitió abordar el fenómeno desde una perspectiva objetiva y medible, recolectando datos empíricos mediante instrumentos estructurados para posteriormente procesarlos, analizarlos e interpretarlos a través de procedimientos estadísticos.

Esta metodología facilitó la sistematización de las variables de estudio, garantizando la imparcialidad en el análisis de la realidad escolar y permitiendo que los hallazgos —representados

mediante tablas y gráficos estadísticos— sirvan como base empírica sólida para sustentar la propuesta pedagógica. De este modo, el tratamiento cuantitativo de la información no solo describe las dinámicas de inclusión vigentes en la institución, sino que aporta la rigurosidad y validez necesarias para que la guía metodológica propuesta sea viable, replicable y transferible a contextos educativos con características similares. (Cruz del Castillo, 2014).

El estudio se rigió bajo un diseño no experimental de corte transversal, estructurándose a través de una tipología multimétodo adaptada a los objetivos de la investigación. En primera instancia, la investigación se catalogó como descriptiva, puesto que se orientó a identificar, caracterizar y examinar detalladamente las dinámicas, barreras y manifestaciones actuales que rodean la inclusión educativa de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) Grado 1 dentro de su entorno escolar.

Asimismo, adoptó un alcance propositiva, ya que el diagnóstico situacional y la rigurosa revisión de la

literatura científica sirvieron como fundamento técnico para el diseño de una alternativa de intervención pedagógica estructurada: la guía metodológica “Inclutea”.

Finalmente, la investigación posee un carácter teórico-aplicado (o de innovación pedagógica). Si bien

partió de la sistematización de constructos teóricos sobre el neurodesarrollo y la inclusión, su fin último no fue la mera especulación conceptual, sino la cristalización de una herramienta de consulta técnico-pedagógica de transferencia inmediata para los docentes de aula.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Tabla1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

VARIABLES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	DESCRIPCIÓN
INCLUSIÓN EDUCATIVA	ENCUESTA	Escala Situacional de la Inclusión Educativa (ESADIE)	Es instrumento compuesto por 22 ítems divididos en tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas inclusivas, que evalúan las percepciones docentes. Tiene establecida una escala de valoración de cinco respuestas: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo.
AUTISMO	ENCUESTA	Cuestionario	Es un cuestionario compuesto por 12 preguntas elaborado para evaluar el nivel de conocimientos que tienen los docentes sobre el Autismo. Consta de 12 ítems que evalúan distintos aspectos de la temática central.

Elaboración propia, 2026

3. Resultados y discusión

De acuerdo a la encuesta ejecutada se muestran los docentes se

muestra los resultados sobre el conocimiento del autismo.

Ítems 1: *El autismo es un trastorno neurológico*

Tabla 1.

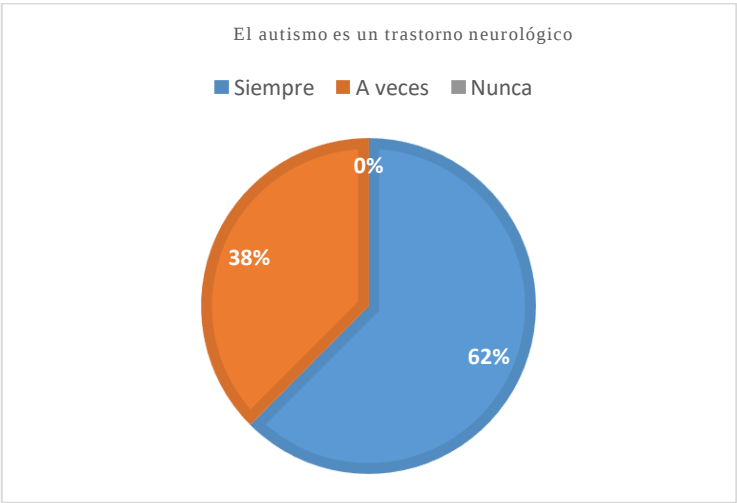
ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	10	62.50%
A veces	6	37.50%



Nunca	0	0.00%
Total	16	100.00%

Elaboración propia 2026.

Ilustración 1 El autismo es un trastorno neurológico



Elaboración propia 2026.

Análisis: Según el análisis de los resultados se aprecia que existe un 62% de los docentes encuestados conoce que el autismo es un trastornó neurológico mientras que un 38% a veces a escuchado sobre este trastorno.

Interpretación: Dentro de los resultados obtenidos notamos que el 62% de los docentes encuestados conoce que el autismo es un trastorno neurológico. Frente a un 38% que menciona que a veces relaciona esta deficiencia como un trastorno neurológico.

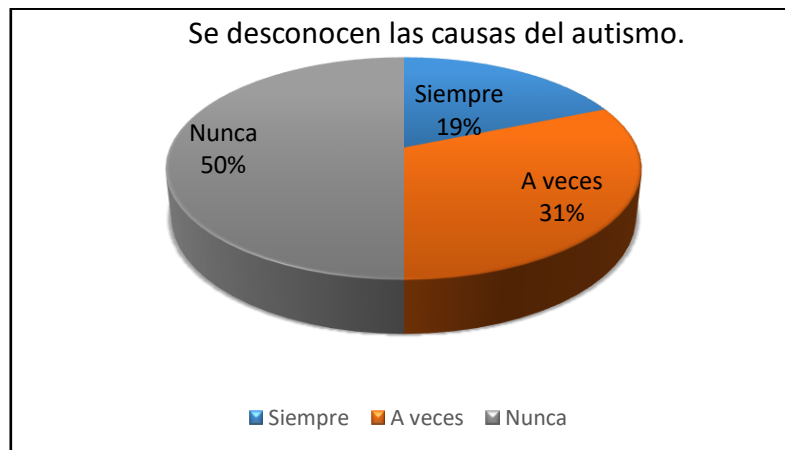
Ítems 2: Se desconocen las causas del autismo.

Tabla 2

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	3	18.75%
A veces	5	31.25%
Nunca	8	50.00%
Total	16	100.00%

Elaboración propia 2026.

Ilustración 2: Se desconocen las causas del autismo.



Elaboración propia 2026.

Análisis: Así mismo podemos observar que el 50% de los docentes nunca han desconocido cuales son las causas del autismo, por otra parte, el 31% menciona que a veces si desconoce y el 18,17% que siempre lo hace.

Interpretación: Los datos tabulados muestran que el 50% de encuestados no desconocen de las

causas del autismo, ellos menciona que saben cuáles son dichas causas, seguido de un 31% que dice que a veces relaciona este trastorno con las causas del mismo, además de que aun siendo una condición aparentemente conocida, aun un 19% menciona que desconoce el tema.

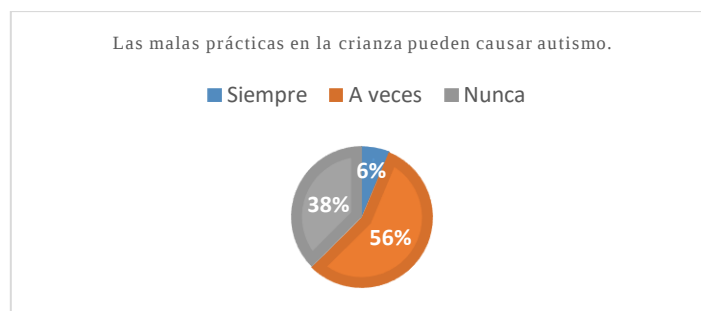
Ítems 3: Las malas prácticas en la crianza pueden causar autismo.

Tabla 3

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	1	6.25%
A veces	9	56.25%
Nunca	6	37.50%
Total	16	100.00%

Elaboración propia 2026.

Ilustración 3: Las malas prácticas en la crianza pueden causar autismo.



Elaboración propia 2026.

Análisis: Del 100% de docentes encuestados el 56% afirman que la condición autista en ocasiones se debe a las malas prácticas en la crianza frente a un 6% que afirma que en realidad este trastorno es causado por las malas prácticas en la crianza.

Interpretación: Dentro del levantamiento de información se obtiene que el 56.25% de encuestador relacionan la manera de crianza del niño con el autismo, aunque científicamente esto no sucede ya que el autismo es parte de una genética que se ha desarrollado con el tiempo.

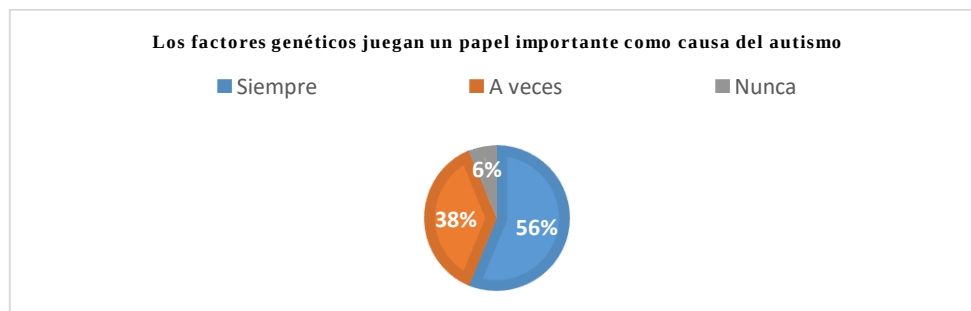
Ítems 4: Los factores genéticos juegan un papel importante como causa del Autismo

Tabla 4

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	9	56.25%
A veces	6	37.50%
Nunca	1	6.25%
Total	16	100.00%

Elaboración propia 2026.

Ilustración 4: Los factores genéticos juegan un papel importante como causa del Autismo



Elaboración propia 2026.

Análisis: Al analizar la gráfica según el 56% de los docentes encuestados afirma que siempre los factores genéticos juegan un rol importante como causa del autismo, mientras que el 38% dice que a veces, así mismo existe un 6% de docentes que menciona que nunca.

Interpretación: El 56% de docentes que participaron en esta encuesta manifiestan que los factores genéticos juegan un papel

importante en el desarrollo del autismo, esta afirmación se debe a numerosas investigaciones que han demostrado que el autismo está relacionado con mutaciones o variaciones en ciertos genes. Por otro lado un 38% mencionan que hay casos que este trastorno se debe a factores genéticos, y solo un 6% sostiene que no, que esta condición no depende de la genética.

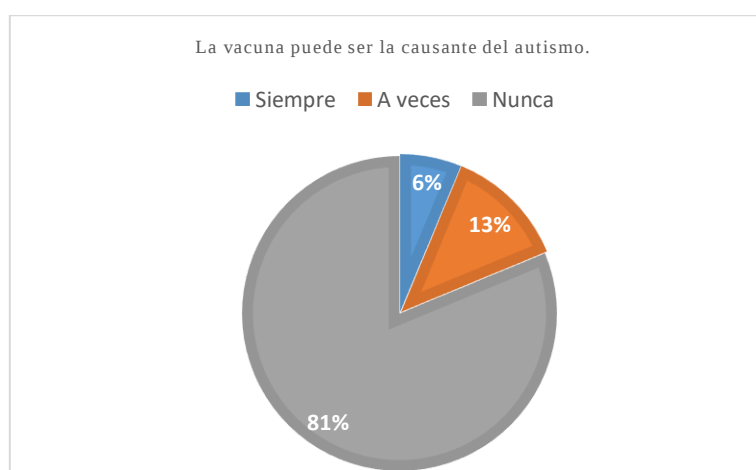
Ítems 5: La vacuna puede ser la causante del Autismo.

Tabla 5.

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	1	6.25%
A veces	2	12.50%
Nunca	13	81.25%
Total	16	100.00%

Elaboración propia 2026.

Ilustración 5: La vacuna puede ser la causante del Autismo.



Elaboración propia 2026.

Análisis: El 81% de los docentes encuestada menciona que la vacuna nunca podrá ser considerada como una de las causas del autismo, mientras que el 13% afirma que puede ser que a veces esta acción influya en el trastorno, y un porcentaje de 6 sostiene que siempre una vacuna tendrá repercusiones en el TEA

Interpretación: En esta afirmación el 81% de encuestados manifiestan que la vacuna no es ni será considerada como las causas de un autismo en un niño, y sostienen esta información basándose en literatura médica. Otro 13% sostiene que en ocasiones esto de las vacunas modifica o influyen en la condición de TEA de un niño.

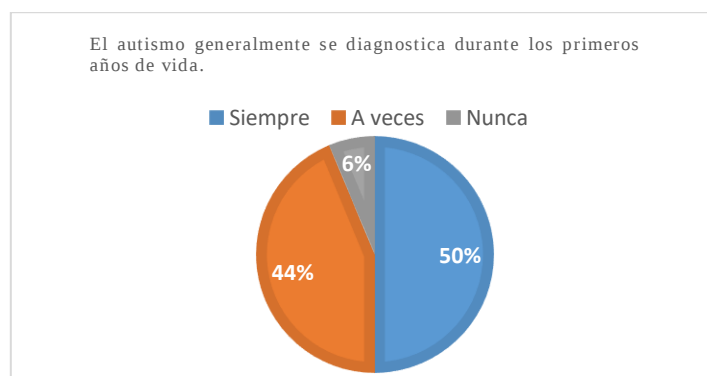
Ítems 6: *El Autismo generalmente se diagnostica durante los primeros años de vida.*

Tabla 6

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	8	50.00%
A veces	7	43.75%
Nunca	1	6.25%
Total	16	100.00%

Elaboración propia 2026.

Ilustración 6: *el Autismo generalmente se diagnostica durante los primeros años de vida.*



Elaboración propia 2026.

Análisis: El análisis de la gráfica demuestra que el 50% de los docentes encuestados afirman que el diagnostico de autismo se da en

los primeros años de vida, frente a un 44% que afirma que a veces y el 6% que nunca.

Interpretación: Dentro de esta interrogante el 50% de encuestados indican y afirman que el autismo generalmente se diagnostica durante los primeros años de vida, en este caso podemos basarnos en investigaciones plateadas en párrafos anteriores que corroboran

que esta condición se va haciendo visible en la edad de los 2 y 4 años. Un 44% menciona que a veces puede verse desarrollada la enfermedad en este intervalo de edad y solo un 6% defiende que nunca será esta la edad de diagnóstico.

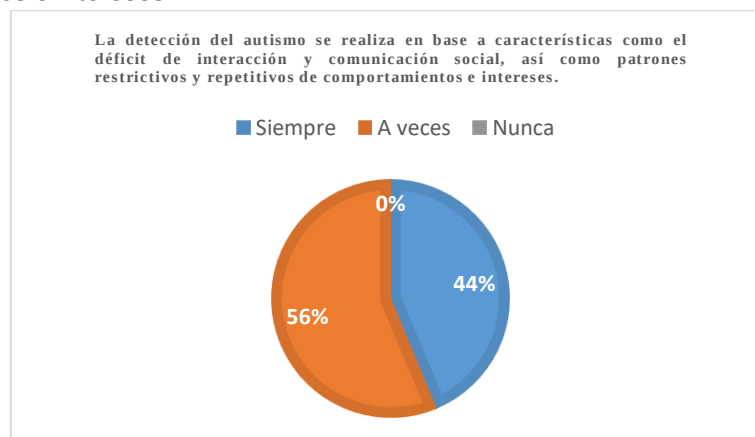
Ítem 7: La detección del autismo se realiza en base a características como el déficit de interacción y comunicación social, así como patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos e intereses.

Tabla 7

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	7	43.75%
A veces	9	56.25%
Nunca	0	0.00%
Total	16	100.00%

Elaboración propia 2026.

Ilustración 7: La detección del autismo se realiza en base a características como el déficit de interacción y comunicación social, así como patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos e intereses.



Elaboración propia 2026.

Análisis: Del 100% de los docentes encuestados el 56% afirma que a veces la detección del autismo se realiza en base a características como el déficit de interacción y

comunicación social, así como patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos e intereses, mientras que el 44% menciona que

siempre serán estos los patrones de identificación.

Interpretación: Un 56% afirma y conoce que la detección del autismo generalmente se basa en observar una serie de características claves, siendo estas el déficit en la interacción social, dificultades para establecer y mantener relaciones,

interpretar señales sociales, y comportarse de manera apropiada en contextos sociales, siendo estos parámetros los más usuales, además de que el 46% sostiene que siempre será estas acciones las que guíen y permitan identificar a un niño con TEA.

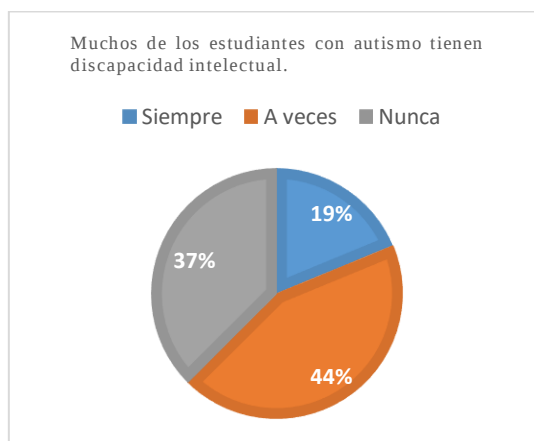
Ítems 8: Muchos de los estudiantes con autismo tienen discapacidad intelectual.

Tabla 8

ESCALA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	3	18.75%
A veces	7	43.75%
Nunca	6	37.50%
Total	16	100.00%

Elaboración propia 2026.

Ilustración 8: muchos de los estudiantes con autismo tienen discapacidad intelectual.



Elaboración propia 2026.

Análisis: Al analizar la gráfica se puede observar que el 44% de docentes encuestados mencionan que a veces los estudiantes con autismo tienen una discapacidad

intelectual, el 19% menciona que siempre y un 37% dice que nunca.

Interpretación: Es cierto que algunos estudiantes con autismo también

pueden tener discapacidad intelectual, pero no todos, al observar los datos tabulados, los mismos nos arroja que el 44% de encuestados a veces relaciona el autismo con la discapacidad intelectual. Frente a un considerable 37% que siempre relaciona estos dos temas.

4. Conclusiones

El análisis de los datos recolectados permitió identificar la coexistencia de saberes previos en el profesorado, pero también marcadas limitaciones estructurales y pedagógicas que condicionan el proceso de inclusión en la institución objeto de estudio.

Los hallazgos demuestran que el cuerpo docente posee un nivel de conocimiento básico respecto al Trastorno del Espectro Autista (TEA), lo que les facilita la identificación de ciertos rasgos fenotípicos y necesidades generales de estos alumnos. No obstante, se evidencia una urgencia latente por fortalecer las competencias técnico-pedagógicas específicas, especialmente aquellas orientadas al desarrollo cognitivo y al diseño de experiencias de aprendizaje

diversificadas. Consolidar estas destrezas es un requisito indispensable para transitar de una integración puramente formal hacia una atención educativa verdaderamente efectiva y adaptada a la diversidad.

Por otra parte, se constató que las políticas internas y las dinámicas de la cultura institucional operan con frecuencia como limitantes. Persiste una tendencia a conceptualizar el TEA Grado 1 desde un modelo médico-deficitario —es decir, como una dificultad intrínseca del estudiante— en lugar de asumirlo, bajo el modelo social de la discapacidad, como una oportunidad pedagógica para enriquecer el entorno áulico mediante valores como la empatía, el respeto y la coeducación. Esta visión segregadora, sumada a la escasez de formación continua y a la insuficiencia de recursos didácticos específicos, refuerza de forma sinérgica las barreras para el aprendizaje y la participación.

La investigación también revela la ausencia de indicadores institucionales claros y de directrices normalizadas para la gestión de la diversidad, lo que debilita el



andamiaje administrativo de la inclusión. Esta falta de horizontes normativos internos correlaciona directamente con la baja implementación de estrategias inclusivas y de adaptaciones curriculares significativas (Grado 2 o 3) que respondan a los perfiles neurodivergentes.

En el plano de la praxis cotidiana, los principales obstáculos radican en el predominio y la dependencia de metodologías tradicionales y homogeneizadoras, caracterizadas por una rigidez que impide realizar ajustes razonables individualizados. Este escenario se ve agravado por dos factores críticos: la falta de un sistema sistemático de seguimiento y monitoreo para evaluar los progresos reales de los estudiantes con autismo, y la limitada articulación interdisciplinar entre los docentes de aula general y los especialistas del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) o pedagogos de apoyo.

Recomendaciones

Es imperativo instituir programas de capacitación docente continua y especializada. Estos espacios formativos no deben limitarse a la

teoría clínica del autismo, sino que deben enfocarse en dotar al profesorado de herramientas para comprender y gestionar la diversidad sensorial, cognitiva y socioemocional de cada estudiante. Entender las particularidades del procesamiento sensorial (como la hipersensibilidad acústica o visual) y los ritmos de aprendizaje singulares permitirá a los educadores estructurar entornos predecibles, accesibles y seguros, disminuyendo los niveles de ansiedad escolar en el alumnado neurodivergente.

Para superar el arraigo de las metodologías tradicionales y homogeneizadoras, las instituciones educativas deben transitar hacia modelos pedagógicos flexibles y adaptativos. Se recomienda la incorporación sistemática de enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la diferenciación pedagógica. Estas estrategias facilitan la flexibilización de los canales de acceso a la información y la diversificación de las formas de evaluación, garantizando que los estudiantes con TEA Grado 1 participen activamente y demuestren



sus competencias sin verse penalizados por la rigidez de un currículo estandarizado.

Resulta fundamental diseñar e implementar Planes de Acompañamiento Personalizado que articulen las necesidades académicas con el soporte emocional. Estos planes deben integrar de forma transversal el uso de tecnologías inclusivas y recursos didácticos adaptados (como organizadores visuales, agendas pictográficas o softwares de comunicación alternativa). Asimismo, la viabilidad de estas adaptaciones depende directamente de la corresponsabilidad y el trabajo colaborativo e interdisciplinar entre los docentes de aula, los especialistas del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y las familias, asegurando un entorno equitativo que potencie el máximo desarrollo del estudiante dentro del aula regular.

Bibliografía

A. Hervás Zúñiga, N. Balmaña, & M. Salgado. (2017). *Los Transtornos del Espectro Autista*. Recuperado el 2026, de

<https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-03/los-trastornos-del-espectro-autista-tea/>

Adolescencia, C. d. (2003). *Código de la Niñez y Adolescencia*. Recuperado el 2026, de https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/codigo_ninezyadolescencia.pdf

Alcalá, G. C. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Trastorno del espectro autista (TEA(65))*, 7-20. México: Epub .
doi:<https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>

Artigas, J., & Isabel Paula. (2017). *Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación; Universitat de Barcelona*. Recuperado el 2026, de <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/120594/1/670675.pdf>

Blanco, N. M., Virginia Soledad Manresa, & , Gisela Jorgelina Mesch. (2006). *Revista de Posgrado de la Vía Cátedra de Medicina - N° 153*. Recuperado el 2026, de <http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/DISCAPACIDADES/TGD-TEA/SINDROME%20DE%20RETT/Criterios%20diagnosticos%20->



- %20Blanco%20y%20otros%20-0-%20art.pdf
- Calero, J. e. (2026). Una mirada a la educación escolar y estrategias metodológicas en niños con necesidades especiales. *Una mirada a la educación escolar y estrategias metodológicas en niños con necesidades especiales*, 4, 2. Revista Social Fronteriza.
- Celis, G., & Marta Ochoa. (2022). *Revista de la Facultad de Medicina*. Recuperado el 2026, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0026-17422022000100007&script=sci_abstract
- Chan, J. C. (2019). Interfaces cerebrales para proporcionar neuroretroalimentación en apoyo a los problemas de atención en niños con autismo. *Interfaces cerebrales para proporcionar neuroretroalimentación en apoyo a los problemas de atención en niños con autismo*. México, México, México. Recuperado el 15 de 12 de 2026, de https://cicese.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1007/3052/3/Tesis_Mercado%20Chan%20Jose%20Carlos_06_dic_2019.pdf
- Constitución de la Republica. (2008). *Constitución de la Republica*. Recuperado el 2026, de [tps://www.redalyc.org/journal/6731/673171199005/html/](https://www.redalyc.org/journal/6731/673171199005/html/)
- Cordova, A. (2019). *Universidad del Azuay*. Recuperado el 2026, de <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/9363/1/15005.pdf>
- Cornelio-Nieto. (2009). *Autismo infantil y neuronas en espejo*. Recuperado el 2026, de <https://www.cristinaorozbajo.com/wp-content/uploads/2018/11/bbS02S027.pdf>
- Crisol, E. (2019). *Revista de curriculum y formacion del profesorado*. Recuperado el 2026, de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>
- Decreto Legislativo. (13 de 07 de 2008). CONSTITUCION DE LA REPUBLICA DEL ECUADOR capitulo II. (LEXIS, Ed.) pág. 160. Obtenido de https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Ecuador, C. d. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/TRANSP-NORMAS_CONSTITUCIONALES.pdf



- Española, L. R. (2014). *Somos pacientes*. Recuperado el 2026, de <https://www.somospacientes.com/noticias/asociaciones/la-rae-cambiara-la-definicion-de-autismo-de-su-diccionario/>
- Española, R. A. (2013). *educación inclusiva*. Recuperado el 2026, de <https://dpej.rae.es/lema/educaci%C3%B3n-inclusiva>
- Espinoza, A. (2021). *Desarrollo propioceptivo de niños y niñas con trastorno desintegrativo de niños en época de Pandemia*. Recuperado el 2026, de <https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/3250/1/libro3A5.pdf>
- Faval, M. (2022). *Educación inclusiva : avances y desafíos de Uruguay para la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad*. Recuperado el 2026, de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/34944>
- Fernanda, P. (2015). *Grados de autismo: una guía de apoyo para docentes*. Recuperado el 2026, de <https://blog.pearsonlatam.com/en-el-aula/grados-de-autismo>
- Fernández, M. (2019). *as emociones en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Una intervención interdisciplinar*. Recuperado el 2026, de <https://core.ac.uk/download/pdf/235850042.pdf>
- García, B. (2021). *Dimensiones de la educación inclusiva: Políticas, culturas y prácticas*. Recuperado el 2026, de <https://ade.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/62044>
- Gordon, J. (2026). *Instituto de Salud Mental*. Recuperado el 2026, de <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/trastornos-del-espectro-autista>
- Julisa, O. S., Olivares Jiménez, Vianney Giovanna, & Vianney Giovanna. (2020). *Universidad Autonoma Metropolitana*. Recuperado el 2026, de <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/bitstream/123456789/26048/1/cbs1973621.pdf>
- Lara, J. G. (2012). *El autismo. Historia y clasificaciones*. Recuperado el 2026, de <https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n3/v35n3a10.pdf>
- Lorena Elizabeth Bellenzier Gill. (2022). *Aproximación a La Musicoterapia - Ampliando Los Horizontes de las Prácticas Interpretativas y la Guitarra*. Recuperado el 2026, de <https://dspace.unila.edu.br/items/d0af6ade-411d-4e99-87b3-2453ae2f3654>



- Malo, M. (2019). *Universidad del Azuay*. Recuperado el 2026, de <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/9363/1/15005.pdf>
- Mentales, G. d. (2013). *Guía de Transtornos Mentales*. Recuperado el 2026, de <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2011). LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL*. Quito Ecuador. Obtenido de Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf
- Monge, E. C. (2023). *Factores a considerar para una educación a distancia inclusiva*. Recuperado el 2026, de http://scielo.iics.una.py/scielo.php?pid=S2414-89382023000100112&script=sci_arttext
- Monsalve, M. d., & Sandra Elizabeth Gallardo Canales. (2019). *UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*. Recuperado el 2026, de http://bibliorepo.umce.cl/tesis/diferencial_pa/2019-Estudio%20acerca%20de%20las%20Pr%20cticas%20Pedag%20gicas%20en%20Estudiantes%20con%20Trastorno%20Generalizado%20Del%20Desarrollo%20No%20Especificado.pdf
- Nafría, P. (2020). *Trastorno desintegrativo infantil – Diagnóstico y soluciones*. Obtenido de <https://psicologianafria.com/trastorno-desintegrativo-infantil/>
- Naranjo, R. A. (2014). *Médico Neuropediatra, Universidad Nacional de Colombia*. Recuperado el 2026, de <http://www.scielo.org.co/pdf/nova/v12n21/v12n21a07.pdf>
- Olivares, N. (2023). Recuperado el 2026, de Universidad Europea de Valencia: https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/6496/TFM_Natalia%20Maria%20Blanco%20Olivares.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- OMS. (2020). *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado el 2026, de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Autismo*. Obtenido de <https://www.who.int/es/news->

room/fact-
sheets/detail/autism-
spectrum-disorders

Padilla, N. (2021). *Universidda Nacional de Chimborazo*. Recuperado el 2026, de <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/8968/1/UNAC-H-EC-FCEHT-EBAS-003-2022.pdf>

paluszsiy. (1987). *Guía Práctica para padres con hijos Autistas*. Recuperado el 2026, de <https://catalogosiidca.csuca.org/Record/UES.56219/Details>

Panadero, C. A. (2018). *Metodologías educativas para alumnado con trastorno del espectro autista (TEA)*. Recuperado el 2026, de <https://didactia.grupomasterd.es/blog/numero-24/metodologias-educativas-para-alumnado-con-trastorno-del-espectro-autista-tea>

Pike, R. (2021). *Medline Plus*. Recuperado el 2026, de <https://medlineplus.gov/spanish/rettsyndrome.html>

Psiquiatría, A. A. (2014). *Trastorno de la comunicación social (pragmático), nueva categoría diagnóstica DSM-5, consideraciones clínicas y diagnóstico diferencial a propósito de un caso*. Recuperado el 2026, de <https://aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/view/95>

Ragones, P., Silvana Bruno, & Florencia Pérez. (2021). *Universidad Pedagógica Nacional, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas UNPE, CONICET / Universidad de Buenos Aires, UBA*. Recuperado el 2026, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2422-619X2021000100085

Rett, A. (924-1997). *Síndrome de Rett*. Obtenido de <https://www.mayoclinic.org/es/diseases-conditions/rett-syndrome/symptoms-causes/syc-20377227>

Rodriguez, M. I. (2020). *guia de identificacion y evaluacion de las necesidades educativas*. Recuperado el 2026, de https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/eoe-pe_tgdaspalmas/wp-content/uploads/sites/154/2020/10/guia--identificacion-y-evaluacion-de-las-necesidades-del-alumnado-con-tea.pdf

Rodríguez, M. M., Lissi Maité Duarte Caballero, & Joanka Arías Sifontes. (2021). *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*. Recuperado el 2026, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03002021000100011#:~:text=Los%20trastornos%20de%2



Oespectro%20autista,desarrol
 lo%20del%20sistema%20ner
 vioso%20central.

MVY5xaBR0xZDbAaEAYAS
 AAegJUTvD_BwE

Rubio, N. M. (2020). *Psicología
 clínica*. Recuperado el 2026,
 de
[https://psicologiyamente.com/
 clinica/sindrome-kanner](https://psicologiyamente.com/clinica/sindrome-kanner)

Sánchez, C. (2022). *La Inclusión
 Educativa y la Diversidad
 Étnica y Cultural*. Recuperado
 el 2026, de
[https://repositorio.uta.edu.ec/
 handle/123456789/36276](https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/36276)

Sabugo, M. C. (2017). *Universidad
 de Valladolid*. Recuperado el
 2026, de
[https://uvadoc.uva.es/bitstrea
 m/handle/10324/26050/TFG-
 M-
 L1023.pdf?sequence=1&isAll
 owed=y](https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/26050/TFG-M-L1023.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Sánchez, S. (2022). *Corporación
 universitaria Minuto de Dios*.
 Recuperado el 2026, de
[https://repository.uniminuto.e
 du/bitstream/10656/17387/1/
 5.%20Monograf%C3%ADa%
 20-
 %20Estrategias%20pedagogi
 cas%20de%20ense%C3%B1
 anza%20aprendizaje%20des
 de%20la%20inclusi%C3%B3n%
 20ni%C3%B1os%20y%20ni
 %C3%B1as%20con%20trast
 orno%20del%20espectro%20
 autista%20el%](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/17387/1/5.%20Monograf%C3%ADa%20-%20Estrategias%20pedagogicas%20de%20ense%C3%B1anza%20aprendizaje%20desde%20la%20inclusi%C3%B3n%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as%20con%20trastorno%20del%20espectro%20autista%20el%20)

Salud, A. M. (2014). *Organización
 Mundial de la Salud*.
 Recuperado el 2026, de
[https://iris.who.int/bitstream/h
 andle/10665/170541/A67_17-
 sp.pdf?sequence=1&isAllowe
 d=y](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/170541/A67_17-sp.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Sandoval, A., Andrea Moyano, &
 Paula Barrera. (2012).
*Revista chilena de neuro-
 psiquiatría*. Recuperado el
 2026

Salud, O. M. (2014). *Organización
 Mundial de la Salud* .
 Obtenido de
[https://www.who.int/es/news-
 room/fact-
 sheets/detail/autism-
 spectrum-disorders](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders)

Sanz, P. &. (2018). Qué estrategias
 de intervención funcionan en
 la educación de los niños con
 trastorno del espectro autista.
 Recuperado el 17 de 12 de
 2026, de
[https://www.ugr.es/~reidocre
 a/7-22.pdf](https://www.ugr.es/~reidocrea/7-22.pdf).

Salud, O. M. (2023). *El Autismo*.
 Recuperado el 2026, de
[https://www.who.int/news-
 room/fact-
 sheets/detail/autism-
 spectrum-
 disorders?gad_source=1&gcli
 d=EALalQobChMI1b3UntutiQ](https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders?gad_source=1&gclid=EALalQobChMI1b3UntutiQ)

Serrano, L. M. (2019). *Universidad
 Andina Simón Bolívar*.
 Recuperado el 2026, de

- <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8575/1/T3741-MTDI-Villaprado-La%20comunicacion.pdf>
- Silva, M. &. (2019). Dispedagogía como dificultad de aprendizaje y afectación a. *Dispedagogía como dificultad de aprendizaje y afectación a*. Bogotá, Colombia. Obtenido de <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/40051815-1bf-40c6-9eb4-071650fb9fd/content>
- Torres Montalvo, M. P. (2021). Educación Inclusiva en Estudiantes con Trastorno del Espectro Autist. *Educación Inclusiva en Estudiantes con Trastorno del Espectro Autist*, 6, 138-147. . (Revista Científica Hallazgos21, Recopilador) Obtenido de <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- UNESCO. ((2009). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Recuperado el 2026, de <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>
- Unicef. (2017). *Política Y Estrategia De Inclusión De La Discapacidad De Unicef*. Recuperado el 2026, de [https://www.unicef.org/media/140161/file/UNICEF%20Disability%20Inclusion%20Policy%20and%20Strategy%20\(DIPAS\)%202022-2030.pdf](https://www.unicef.org/media/140161/file/UNICEF%20Disability%20Inclusion%20Policy%20and%20Strategy%20(DIPAS)%202022-2030.pdf)
- Unidas, O. d. (2016). *Organización de las Naciones Unidas*. Recuperado el 2026, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Valdez , G., & Cartolin, R. (2019). *Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo*. Obtenido de Revista Medica Herediana: <http://dx.doi.org/10.20453/rmh.v30i1.3477>
- Vélez, M. J., Esthela María San Andrés, & Marcos Fernando Pazmiño. (2020). *Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado*. Recuperado el 2026, de <https://www.redalyc.org/journal/5768/576869060001/html/>
- Wing, L. (1988). *El autismo en niños, Una guía para la familia*. Recuperado el 2026, de https://www.academia.edu/27308649/Lorna_Wing_El_autismo_en_ninos
- Wing, L. (1998). *Espectro Autista*. Recuperado el 2026, de <http://espectroautista.info/wing.html>
- Zúñiga, H. (2019). *LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)*. Recuperado el 2026, de <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-03/los-trastornos-del-espectro-autista-tea/>