



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

SEDE
ESMERALDAS

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

**PROYECTO DE INTERVENCIÓN
EDUCATIVA**

TÍTULO

"Abrazando la Neurodiversidad: Proyecto de Apoyo Familiar
para la Inclusión Educativa de Estudiantes con TEA"

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Inclusión educativa

ALUMNA:

Dora Franco Quiñonez

DOCENTE:

Msc. Irlanda Armijos

Febrero, 2025

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1.	INTRODUCCIÓN.....	3
1.1.-	DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	4
1.2.-	JUSTIFICACIÓN.....	6
1.3.-	OBJETIVOS.....	8
1.3.1.	Objetivo General.....	8
1.3.2.	Objetivos específicos.....	8
2.	MARCO TEÓRICO.....	9
2.1.	Caracterización del Trastorno del Espectro Autista y sus implicaciones en el aprendizaje.....	9
2.1.2.	Heterogeneidad del trastorno del Espectro autista.....	10
2.1.3.	¿Cómo afecta el procesamiento global reducido a la cognición social en personas con trastorno del espectro autista?	12
2.2.	Teorías del Desarrollo y Aprendizaje en Niños con TEA.....	13
2.2.1.	Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura.....	13
2.2.2.	Teoría de la Mente de Simon Baron-Cohen.....	14
2.2.3.	Teoría de la Coherencia Central de Frith.....	15
2.3.	El rol de la familia en la inclusión y el apoyo educativo.....	17
2.3.1.	Estrategias para fortalecer el apoyo familiar en la inclusión de estudiantes con TEA.....	19
3.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	21
3.1.	Descripción.....	21
3.2.	Temporalización.....	23
3.3.	Modelo de planificación de actividades.....	26
3.4.	Evaluación y monitoreo.....	30
4.	REFERENCIAS.....	32

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa es un pilar fundamental en la construcción de sociedades equitativas, especialmente cuando se trata de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este proyecto busca fortalecer el apoyo familiar como un elemento clave en la integración efectiva de estos estudiantes, brindando estrategias basadas en enfoques teóricos especializados en el aprendizaje y desarrollo infantil.

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por dificultades en la comunicación, interacción social y patrones de comportamiento restringidos y repetitivos. Sin embargo, su manifestación varía ampliamente entre los individuos, lo que hace necesario un enfoque educativo flexible y adaptado a sus necesidades específicas. La heterogeneidad del TEA y su impacto en la cognición social requieren estrategias basadas en modelos como la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, la Teoría de la Mente de Baron-Cohen y la Teoría de la Coherencia Central de Frith, las cuales ofrecen herramientas para mejorar la comprensión y el apoyo a estos estudiantes.

En este contexto, el presente proyecto plantea una propuesta de intervención dirigida a padres y cuidadores, con el objetivo de capacitarlos en el uso de estrategias efectivas para favorecer la comunicación, la autonomía y la adaptación social de los niños con TEA. A través de talleres, entrenamientos y reuniones de seguimiento, se proporcionarán herramientas prácticas basadas en sistemas de apoyo visual, refuerzos positivos y estructuración del entorno, promoviendo un acompañamiento familiar activo y consciente.

Este trabajo se desarrolla en tres secciones principales. Primero, se presenta la formulación del problema, analizando la necesidad de fortalecer el apoyo familiar en la inclusión de estudiantes con TEA. Luego, en el marco teórico, se abordan las principales características del TEA y su impacto en el aprendizaje, junto con las teorías que fundamentan las estrategias de intervención. Finalmente, en la propuesta de intervención, se detallan las actividades, la temporalización y el proceso de evaluación y monitoreo de las estrategias implementadas.

Con esta iniciativa, se espera contribuir al desarrollo de un entorno educativo más inclusivo, donde la familia juegue un rol protagónico en la construcción de oportunidades significativas para los niños con TEA.

1.1.- DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La Escuela de EGB “La República” se distingue por su oferta educativa integral que abarca desde Preparatoria hasta Básica Superior, brinda a sus estudiantes una formación sólida y personalizada. Ubicada en el centro de Esmeraldas, la escuela cuenta con instalaciones modernas y docentes dedicados a fomentar el aprendizaje y el desarrollo global de cada niño.

Desde la observación de las prácticas de septiembre a diciembre se evidenció la escasez de habilidades y conocimientos de los docentes y padres de familia para abordar las necesidades específicas de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, (en adelante TEA).

Los docentes manifiestan preocupación por los niños que no desarrollan las habilidades correspondientes a su edad, ya que desconocen las características de los niños con TEA, los profesores no saben cómo abordar sus comportamientos irregulares por las características propias del TEA. En algunas aulas se evidencia la exclusión de los niños con TEA porque no comprenden su comportamiento, el ambiente que existen en las aulas expresa la falta de conocimiento sobre estrategias para apoyar a estos niños. Los padres de familia se quejan de que tienen dificultades para educar y apoyar a sus hijos.

Por otra parte, no abordar adecuadamente esta problemática puede tener graves consecuencias para los estudiantes con TEA que no reciben el apoyo necesario. Esto podría generar frustración y desmotivación en el aula, afectando negativamente su autoestima, confianza en sí mismos y rendimiento académico. La ausencia de habilidades y conocimientos por parte de docentes y padres de familia dificulta tanto el aprendizaje como el desarrollo integral de los estudiantes con TEA, lo que puede provocar retrasos en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, sociales y comunicativas. Asimismo, la falta de comprensión y de estrategias efectivas para manejar conductas desafiantes podría incrementar la frecuencia de estas conductas.

Los docentes que no se sienten preparados para atender a las necesidades de los estudiantes con TEA pueden experimentar estrés, agotamiento y afectar su desempeño profesional. Por otro lado, ser padre o madre de un niño con TEA presenta desafíos únicos que impactan profundamente en la dinámica familiar y la vida personal.

Para los padres, recibir un diagnóstico de TEA puede ser un momento de gran incertidumbre y preocupación. Es natural sentir tristeza, miedo, frustración e incluso culpa. Sin embargo, es importante recordar que el TEA no es un reflejo de la capacidad parental ni una señal de que algo se hizo mal.

La pregunta que guiará este proyecto, en base al problema que se intenta abordar es ¿Cómo favorecer la inclusión de los niños con TEA mediante el apoyo del entorno familiar?

1.2.- JUSTIFICACIÓN

El espectro autista no se define como una enfermedad, sino como un conjunto de variaciones en el desarrollo del cerebro que afectan la forma en que las personas interactúan, se comunican y perciben el mundo. Esta diversidad se manifiesta de manera única en cada individuo, sin que existan dos casos exactamente iguales. Por ello, es importante evitar las generalizaciones y reconocer la singularidad de cada persona con autismo (Cornago, 2012, p.41).

En la ciudad de Esmeraldas, como en muchas otras partes del mundo, existe una escasez de habilidades y conocimientos por parte de los padres de familia para abordar las necesidades específicas de los niños con TEA. Esto se debe a diversos factores, como la falta de información accesible sobre el TEA, el limitado acceso a recursos y capacitación, y las actitudes sociales que aún persisten en torno a la neurodiversidad.

Determinar el porcentaje exacto de autismo en Ecuador es complejo debido a la falta de estudios epidemiológicos a nivel nacional y a las dificultades en el acceso a diagnósticos. Sin embargo, las fuentes proporcionadas arrojan luz sobre la situación y plantean interrogantes sobre la realidad en el resto del país.

Un estudio realizado por Dekkers et al. (2015) en escuelas regulares de Quito reportó una prevalencia de TEA del 0.11%, equivalente a 11 casos por cada 10,000 personas. Esta cifra, es significativamente menor a la prevalencia global estimada entre 70 y 90 casos por cada 10,000 personas (p. 4169). Por otro lado, el estudio de López y Larrea (2017) sobre el autismo en Ecuador no ofrece datos específicos sobre la prevalencia a nivel nacional. Por consiguiente, menciona que el Ministerio de Salud Pública reportó 1,258 personas diagnosticadas con algún Trastorno del Espectro Autista en 2016 (pp.203-204).

En resumen, la baja prevalencia registrada del TEA en Ecuador no refleja necesariamente la realidad del autismo en el país. Las limitaciones en el acceso a los servicios de diagnóstico, el conocimiento limitado sobre el TEA y la baja tolerancia a la inclusión en las escuelas regulares son las que contribuyen a la perpetuación de esta problemática.

Esta situación tiene un impacto negativo significativo en el desarrollo e inclusión de los niños con TEA. Además, sin el apoyo adecuado en el hogar, estos niños pueden enfrentar mayores dificultades para alcanzar su máximo potencial académico, social y

emocional. También, considerar que la falta de comprensión y estrategias por parte de los padres puede generar estrés y frustración en la dinámica familiar. El costo de las terapias, los tratamientos y la educación especializada para un niño con TEA, especialmente en un país con recursos limitados como Ecuador.

Lázaro (2023), sostiene que la presencia de un hijo con autismo supone un desconcierto para la familia y exige una reorganización de responsabilidades y comportamientos. El momento del diagnóstico puede vivirse como una crisis, con reacciones individuales que varían desde la negación hasta la búsqueda de información y apoyo (pp.150-151). Las familias ecuatorianas que reciben un diagnóstico de TEA atraviesan un camino lleno de obstáculos. Sin embargo, al abordar las limitaciones en el acceso al diagnóstico, la atención y la inclusión, y al promover la concientización social, se puede construir un entorno más favorable y equitativo para las personas con TEA y sus familias.

Martínez y Bilbao (2008), consideran que, para fomentar una conexión significativa con un niño con autismo, los padres deben adquirir conocimiento sobre el TEA y cómo este afecta su comportamiento en todos los aspectos de la vida cotidiana. Este conocimiento permite a los padres superar las dificultades de comunicación y establecer un vínculo más profundo con su hijo (p.227).

Este proyecto de intervención educativa enfocado en estrategias de inclusión, comunicación y manejo de comportamientos dirigido a padres de familia de hijos con TEA, es de vital importancia por las siguientes razones:

Es fundamental brindar a los padres las herramientas y conocimientos necesarios para apoyar de manera efectiva la inclusión de sus hijos con TEA en el entorno familiar y escolar. Esto incluye facilitar una mejor comunicación y comprensión entre padres, hijos y docentes, promoviendo un ambiente más favorable para el aprendizaje y la interacción social. Además, es importante desarrollar estrategias que fomenten la inclusión de los niños con TEA en todos los aspectos de la vida escolar y familiar. Asimismo, se deben proporcionar a los padres recursos para manejar el estrés y las emociones asociadas con la crianza de un hijo con TEA, fortaleciendo la dinámica

Los beneficiarios directos de este proyecto serían los padres de niños con TEA. Los padres, por su parte, se sentirían más capacitados y seguros para afrontar los desafíos de la crianza de un hijo con TEA, lo que se traduciría en una mejor calidad de vida para toda la familia.

Los beneficiarios indirectos serían los niños con TEA, docentes y la comunidad educativa en general. Los niños se beneficiarían de un mayor apoyo en el hogar, lo que les permitiría alcanzar su máximo potencial. Los docentes contarían con padres más informados y comprometidos, lo que facilitaría su labor educativa. La comunidad educativa, en general, se beneficiaría de una mayor sensibilización y comprensión sobre el TEA, instando así una cultura más inclusiva y respetuosa.

1.3.- OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo General

Fortalecer el apoyo en el entorno familiar con estrategias efectivas para la inclusión de estudiantes con TEA.

1.3.2. Objetivos específicos

- Proveer herramientas prácticas para mejorar la comunicación verbal y no verbal entre padres e hijos con TEA.
- Capacitar a los padres en el uso de estrategias positivas para prevenir y manejar comportamientos desafiantes.
- Promover la inclusión activa de los niños con TEA en la vida familiar y comunitaria.
- Establecer una colaboración efectiva entre los padres, docentes y profesionales de apoyo para garantizar el bienestar y desarrollo del estudiante.

2. MARCO TEÓRICO

En esta sección, se revisa la literatura relacionada al TEA, el primer apartado se presentan definiciones y características relevantes como los desafíos en el desarrollo y mantenimiento de relaciones sociales y comportamientos repetitivos y restrictivos.

En el segundo apartado se encuentran las teorías del desarrollo y aprendizaje en niños con TEA, como el aprendizaje social de Bandura que considera que estos niños aprenden mucho más rápido mediante estrategias interactivas, visuales y auditivas. La teoría de la Mente de Baron que afirma que los niños con TEA tienen dificultades para entender y predecir el comportamiento de los demás.

En el tercer apartado, se encuentran la importancia del apoyo familiar en la inclusión de estudiantes con TEA, aquí se destaca que la familia es el primer y más influyente entorno de desarrollo para un niño con TEA. Los fundamentos antes mencionados sustentan esta investigación, y proporcionan un análisis detallado de los enfoques más relevantes y sus implicaciones.

2.1. Caracterización del Trastorno del Espectro Autista y sus implicaciones en el aprendizaje

El TEA se define como un espectro debido a la diversidad de síntomas y niveles de severidad que pueden presentar las personas que lo padecen. Aunque existen características comunes, cada individuo con TEA es único en su manifestación de estas particularidades (Ousley y Cermak, 2013, p. 20).

El TEA incluye una variedad de trastornos neuroconductuales de origen genético, con tres áreas clave de impacto: dificultades en la comunicación, problemas en la interacción social y comportamientos estereotipados y repetitivos. Este trastorno afecta a más del 1% de los niños en las sociedades occidentales, y su diagnóstico ha aumentado debido a avances en los procesos de identificación y evaluación clínica, así como en el uso de herramientas diagnósticas especializadas (Genovese y Butler, 2020).

Ousley y Cermak (2013) señalan dos dimensiones fundamentales que caracterizan al TEA. La primera corresponde a los déficits en la comunicación social y la interacción, los cuales pueden reflejarse en problemas para iniciar y mantener conversaciones, interpretar señales sociales o comprender perspectivas ajenas. La segunda dimensión

abarca patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos, que suelen manifestarse en movimientos estereotipados, apego riguroso a rutinas, intereses intensos en temas específicos o respuestas inusuales a estímulos sensoriales.

Estas características subrayan la importancia de abordar el TEA desde una perspectiva personalizada, que reconozca la diversidad de experiencias y necesidades de cada individuo, mientras se fomenta la inclusión y el apoyo en todos los ámbitos de su desarrollo.

2.1.2. Heterogeneidad del trastorno del Espectro autista

Los niños con TEA enfrentan desafíos significativos en el ámbito conductual, cognitivo, lingüístico y social. En el juego, suelen tener dificultades para interactuar de manera creativa o colaborativa, mientras que en su conducta frecuentemente presentan estereotipias, respuestas inusuales a estímulos sensoriales y torpeza motriz. Cognitivamente, su desarrollo es irregular, y en el lenguaje enfrentan retrasos, ecolalia y dificultades para emplearlo de manera funcional. Socialmente, muestran desinterés por las personas, problemas para establecer relaciones, afecto atípico y rabietas intensas frente a cambios en su entorno o frustraciones (Lázaro, 2023, pp. 68-74).

Celis y Ochoa (2022) explican que el TEA es una condición del desarrollo neurológico que refleja la neurodiversidad. Se caracteriza por dificultades persistentes en la interacción social, deficiencias en la comunicación verbal y no verbal, y conductas inflexibles marcadas por intereses restringidos y comportamientos repetitivos. Estos déficits abarcan aspectos como la reciprocidad social, el uso de comportamientos no verbales para interactuar, y la habilidad para establecer, mantener y comprender relaciones (p. 9).

Lázaro (2023) enfatiza que los niños con TEA tienen un sistema sensorio-perceptual que responde de manera distinta a los estímulos en comparación con niños con desarrollo típico. Algunos muestran hipersensibilidad, reaccionando de forma intensa a estímulos como sonidos fuertes, luces brillantes o el contacto físico, lo que puede generar malestar o conductas de evitación. Otros, por el contrario, son hiposensibles, con respuestas reducidas o nulas ante estímulos como el dolor o su propio nombre, reflejando una percepción sensorial menos reactiva en contextos específicos (pp. 69-70).

Cala et al. (2015) señalan que la sensibilidad sensorial de estas personas puede abarcar estímulos como la vista, el oído, el tacto, el olfato o el gusto. Por ejemplo, es común que rechacen ropa que perciben como incómoda, lo que puede provocarles angustia si se ven obligados a usarla. También experimentan malestar significativo ante cambios imprevistos en sus rutinas y pueden desarrollar apegos inusuales hacia ciertos objetos.

En el ámbito social, Celis y Ochoa (2022) resaltan que las personas con TEA enfrentan dificultades para formar amistades y participar en juegos interactivos. Tienden a ser retraídas, prefieren estar solas y, en algunos casos, tratan a las personas como si fueran objetos. Además, suelen evitar el contacto visual y las expresiones sociales como sonrisas, lo que puede interpretarse como una falta de empatía.

En cuanto a su respuesta sensorial, Lázaro (2023) destaca que puede ser atípica. Algunos niños se sobresaltan con ruidos fuertes o perciben como dolorosos sonidos normales, llevándose las manos a los oídos. Por otro lado, el contacto físico puede resultarles excesivamente estimulante, llevándolos a evitarlo. Asimismo, pueden frotar superficies, llevar objetos a la boca o lamerlos, evidenciando sensibilidades aumentadas o disminuidas hacia el dolor y otros estímulos táctiles y gustativos.

Es fundamental reconocer la variabilidad dentro del espectro autista. Algunas personas pueden desenvolverse de manera independiente y alcanzar logros significativos en distintos ámbitos profesionales, mientras que otras necesitan apoyo constante a lo largo de su vida. Por ello, el abordaje del TEA requiere enfoques individualizados en el diagnóstico, la intervención y el apoyo, adaptados a las necesidades específicas de cada persona.

2.1.3. ¿Cómo afecta el procesamiento global reducido a la cognición social en personas con trastorno del espectro autista?

La reducción del procesamiento global en las personas con TEA tiene un impacto significativo en su cognición social. Van Eylen et al. (2015) explican que, en las personas con TEA, predomina el procesamiento local en detrimento del global. Este desequilibrio dificulta la integración de señales sociales, un aspecto esencial para comprender e interactuar en contextos sociales.

Haskins et al. (2022) identificaron que la atención social en el TEA se ve particularmente afectada cuando hay una mayor carga perceptiva en entornos naturalistas. En estas situaciones, las personas con TEA experimentan mayores dificultades para procesar información multisensorial compleja, lo que agrava los déficits en la cognición social. Estos hallazgos sugieren que la integración de estímulos sociales se ve comprometida cuando el entorno presenta demandas perceptivas elevadas.

Por su parte, Van Boxtel et al. (2016) destacan que las deficiencias en el procesamiento global también impactan en la percepción del movimiento biológico, una habilidad clave para interpretar señales sociales. Las personas con rasgos autistas más pronunciados muestran una capacidad limitada para reconocer interacciones humanas significativas, lo que refleja un deterioro en su capacidad para procesar información social de manera integral.

En conjunto, estas investigaciones subrayan que el déficit en el procesamiento global afecta no solo la percepción de estímulos sociales, sino también la capacidad de las personas con TEA para desenvolverse en entornos sociales complejos. Esto resalta la necesidad de intervenciones que consideren estrategias para mejorar la integración de información multisensorial y el procesamiento global en este grupo.

2.2. Teorías del Desarrollo y Aprendizaje en Niños con TEA

A continuación, se presentan algunas teorías del aprendizaje en las que este trabajo se apoya para abordar la intervención educativa en los niños con TEA.

2.2.1. Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura resalta la relevancia de observar, modelar e imitar comportamientos, actitudes y reacciones emocionales de otros. Este enfoque se basa en el concepto de determinismo recíproco, que establece una interacción constante entre los comportamientos, los factores personales y el entorno (Bodenmann y Schaer, 2006).

Bandura plantea que la información se transmite a los observadores mediante tres vías principales. La primera es el modelado conductual, que consiste en la demostración física de un comportamiento, como observar a alguien realizar una acción. La segunda es el modelado simbólico, que utiliza representaciones indirectas, como videos o imágenes que muestran conductas específicas. Finalmente, el modelado verbal emplea la descripción oral o escrita de un comportamiento, como cuando se explica una acción por medio de palabras (Bajcar y Babel, 2018).

El modelado, especialmente el video modelado, se ha validado como una estrategia eficaz para enseñar habilidades a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Esta técnica presenta videos en los que se ejemplifican comportamientos deseados, con el objetivo de que los niños los reproduzcan. Investigaciones han demostrado que este método contribuye al desarrollo de habilidades sociales y de juego en niños con TEA, al observar e imitar las conductas presentadas en los videos (Charlop et al., 2018).

Un ejemplo práctico de la aplicación de la teoría del aprendizaje social en niños con TEA es el caso de un niño bilingüe en un entorno escolar. El estudio utilizó modelado en video y evidenció beneficios no solo en las habilidades sociales, sino también en el desarrollo de otras competencias como la lectura y la escritura. Esto demuestra que el modelado puede tener efectos colaterales positivos en múltiples áreas de aprendizaje (Özerk y Özerk, 2015, p. 94).

Santiago (2018) subraya que la teoría de Bandura es especialmente efectiva para niños con TEA, quienes adquieren conocimientos de manera más eficiente mediante estrategias visuales, auditivas e interactivas. Estos niños aprenden significativamente a través de la observación y el modelado de conductas apropiadas, lo que refuerza la aplicabilidad del enfoque en contextos educativos y terapéuticos (p. 8).

2.2.2. Teoría de la Mente de Simon Baron-Cohen

La teoría de la mente se define como la capacidad cognitiva de comprender que otras personas poseen creencias, intenciones, deseos y conocimientos distintos a los propios estados mentales y emocionales. Este mecanismo es fundamental para la interacción social, ya que permite interpretar y dar sentido al comportamiento de los demás (Szamburska-Lewandowska et al., 2021).

En el estudio de Baron-Cohen et al. (1985), se observó que la mayoría de los niños con autismo no demostraron poseer una teoría de la mente. Para evaluar esta capacidad, se empleó una prueba de creencia falsa utilizando marionetas. Los participantes debían predecir el comportamiento de una marioneta con base en su creencia sobre la ubicación de un objeto. Los resultados evidenciaron que el 80% de los niños autistas no logró completar la tarea, en contraste con niños con síndrome de Down y aquellos con desarrollo típico, quienes sí tuvieron éxito. Esto indica que los niños autistas no comprendieron que la marioneta podía tener una creencia distinta a la suya sobre la ubicación del objeto (pp. 42- 43).

Es relevante señalar que todos los niños participantes, incluyendo los autistas, respondieron adecuadamente las preguntas de control diseñadas para evaluar la memoria y la comprensión de la situación. Este hallazgo sugiere que las dificultades observadas no se debían a problemas de lenguaje o memoria, sino a una incapacidad para atribuir estados mentales a otros (Baron-Cohen et al., 1985).

Según Aguiar et al. (2019), las personas con autismo enfrentan desafíos significativos para comprender lo que otros piensan o creen. La ausencia de esta habilidad de "ponerse en el lugar del otro" puede hacer que las acciones de los demás resulten confusas e impredecibles. Esta dificultad es una de las principales razones de los problemas que enfrentan en la comunicación social (p. 625).

Entender las limitaciones relacionadas con la teoría de la mente es crucial para diseñar estrategias educativas efectivas en niños con TEA. La falta de esta capacidad afecta directamente la comprensión de las intenciones, emociones y perspectivas ajenas, lo que dificulta la interacción social y el desarrollo de habilidades comunicativas. Entre las estrategias para fortalecer esta habilidad en niños con TEA, se encuentra la práctica de mostrar explícitamente emociones, pensamientos e intenciones propias para que los niños puedan observar y aprender de manera directa (Baron-Cohen et al., 1985, p. 43).

A pesar de las dificultades asociadas con la teoría de la mente, las personas con TEA también poseen fortalezas significativas. Estas incluyen la capacidad de enfocarse en detalles y sistematizar información, habilidades que pueden aprovecharse para desarrollar su potencial y favorecer su inclusión en diferentes contextos.

2.2.3. Teoría de la Coherencia Central de Frith

La teoría de la coherencia central, propuesta por Uta Frith, plantea que las personas con autismo procesan la información de manera fragmentada, centrandose su atención en los detalles locales en lugar de percibir una imagen global. Aunque no describe específicamente cómo aprenden los niños con autismo, esta teoría explica un estilo particular de procesamiento que influye en su forma de adquirir conocimiento (Booth y Happé, 2016, p. 102).

Esta teoría distingue dos niveles de procesamiento de la información: local y global. El procesamiento local implica prestar atención a detalles individuales, mientras que el procesamiento global se enfoca en integrar esos detalles en un todo coherente. Según Frith, las personas con autismo tienen una "debilidad en la coherencia central", lo que significa que priorizan la percepción de los detalles sobre la visión general. Este enfoque puede explicar por qué suelen sobresalir en tareas que requieren atención al detalle, como la detección de patrones o la resolución de rompecabezas, pero enfrentan dificultades en actividades que demandan integración de información, como la comprensión del contexto social o el lenguaje figurado (Booth y Happé, 2016, pp.104 - 105).

Booth y Happé (2016) sugieren que esta característica podría ser ventajosa para el aprendizaje de información presentada de manera fragmentada o secuencial. Los niños

con autismo, por ejemplo, pueden destacar en actividades como memorizar listas, seguir instrucciones paso a paso o aprender reglas concretas. Sin embargo, este mismo estilo de procesamiento puede dificultarles la comprensión de conceptos abstractos, la generalización de habilidades en diferentes contextos o la integración de múltiples perspectivas (p. 108).

Comprender esta teoría permite a los educadores adaptar estrategias pedagógicas para atender mejor a las necesidades de los niños con autismo. Booth y Happé (2016) proponen algunas recomendaciones, como desglosar información compleja en partes más manejables, proporcionar instrucciones claras y concretas, emplear apoyos visuales para complementar la información verbal, enseñar explícitamente la relación entre los detalles y el contexto global, y facilitar la generalización de habilidades aprendidas a diversos entornos (p. 110).

Es importante señalar que la teoría de la coherencia central es solo una de las varias teorías que intentan explicar el autismo. No todos los niños con autismo presentan debilidades en este aspecto, ya que factores como las habilidades cognitivas individuales y el entorno también influyen significativamente en su aprendizaje (Booth y Happé, 2016, p. 112).

En relación con el caso de Allan, descrito en la teoría de aprendizaje social de Bandura, su fortaleza en el aprendizaje visual, evidenciada a través de su respuesta al modelado en video, podría estar vinculada a su estilo de procesamiento de información. Allan muestra una preferencia por el procesamiento visual, característica común en muchos niños con autismo, lo que facilita su capacidad para observar e imitar modelos, como lo señalan Özerk y Özerk (2015, p. 94).

Esta conexión entre las teorías de coherencia central y aprendizaje social destaca la importancia de considerar los estilos de procesamiento individuales al diseñar estrategias de enseñanza efectivas para los niños con autismo.

2.3. El rol de la familia en la inclusión y el apoyo educativo

La inclusión de estudiantes con TEA en el ámbito educativo depende no solo de las políticas y prácticas escolares, sino también del compromiso y apoyo de la familia. Prater (2009) analiza cómo la participación activa de las familias en la educación de niños con necesidades especiales requiere un apoyo recíproco entre la familia y la escuela. Este respaldo es fundamental para facilitar la adaptación del estudiante al entorno escolar y colaborar con los profesionales educativos en el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas efectivas.

Fernández et al. (2024) investigaron el impacto de la participación de los padres en el desarrollo educativo de estudiantes con TEA, y explican que la familia constituye el primer entorno de desarrollo del niño con TEA, y los padres, al conocer mejor sus necesidades y características, pueden proporcionar un apoyo personalizado que impulse habilidades sociales, comunicativas y académicas (pp.5-6). Un conocimiento adecuado del TEA permite a los padres abordar las necesidades del niño de manera más eficaz mediante estrategias como el uso de métodos de comunicación adaptados, la creación de rutinas estructuradas y el manejo adecuado del comportamiento.

En este contexto, Santiago (2018) resalta que los padres, como primeros responsables del aprendizaje de los niños, modelan conductas esenciales desde el hogar, lo que constituye la base de su desarrollo. Bandura, a través de su teoría del aprendizaje social, respalda esta idea al señalar que los niños aprenden mediante la observación de las conductas de sus cuidadores. Este aprendizaje inicial se complementa en la escuela, donde los docentes y compañeros continúan fomentando su desarrollo a través de la interacción y el modelaje (párr.6).

La colaboración entre la familia y la escuela es indispensable para lograr una inclusión educativa efectiva. Dicha cooperación puede reflejarse en varios aspectos clave:

1. **Comunicación constante:** Mantener una interacción fluida entre padres y educadores permite compartir información sobre el progreso del estudiante, sus desafíos y las estrategias que dan mejores resultados. Este enfoque garantiza coherencia entre el hogar y la escuela, así lo afirman Fernández et al. 2024, (p.9).

2. Participación en el Plan de Educación Individualizado: La contribución activa de los padres en el diseño y revisión del PEI asegura que este sea realista y responda a las necesidades y habilidades específicas del estudiante. Simón y Barrios (2019) resaltan que las familias deben ser parte activa en la toma de decisiones que afecten la educación de sus hijos. Las madres, como figuras centrales en la vida familiar, interpretan y se relacionan con la escuela de manera única, lo que a su vez impacta en el involucramiento en el PEI y en el desarrollo educativo de sus hijos (Nurse, 2023).
3. Apoyo en las intervenciones: La implementación de estrategias educativas y terapéuticas en el hogar complementa las intervenciones escolares, acelerando el desarrollo del estudiante. Fernández et al. (2024), proponen utilizar estrategias de enseñanza personalizadas, incluyendo tecnologías y métodos visuales, además, el uso del refuerzo positivo, como elogios y recompensas para motivar a los estudiantes con TEA (p.11).

Un entorno familiar que brinda amor, comprensión y aceptación tiene un impacto significativo en el bienestar emocional y social del niño con TEA. Cuando los niños perciben apoyo familiar, desarrollan mayor autoestima y confianza, lo cual favorece su inclusión social y académica. Además, el apoyo emocional y la creación de un entorno predecible contribuyen a reducir el estrés y la ansiedad, comunes en niños con TEA debido a sus dificultades de adaptación y comunicación (Fernández et al., 2024, pp.9-11).

En conclusión, el papel de la familia en la inclusión educativa de estudiantes con TEA es esencial. Su apoyo no solo complementa los esfuerzos escolares, sino que también fortalece el desarrollo integral del niño, asegurando una experiencia educativa inclusiva, comprensiva y efectiva. Rangel (2017) subraya la importancia de la formación docente para sensibilizar y preparar a los educadores en la aplicación de orientaciones educativas inclusivas. Asimismo, enfatiza que la cooperación familiar y su compromiso con la planificación educativa son elementos esenciales para el éxito de las políticas de inclusión (pp-82-83).

2.3.1. Estrategias para fortalecer el apoyo familiar en la inclusión de estudiantes con TEA

El fortalecimiento del apoyo familiar es esencial para la inclusión efectiva de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los ámbitos educativos y sociales. Según Cala et al. (2015), capacitar a los padres en técnicas específicas que puedan aplicar en el hogar es una de las estrategias más relevantes para lograr este objetivo (p. 168). A continuación, se presentan diversas acciones concretas para apoyar a las familias en su rol fundamental en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos.

Los programas de intervención temprana brindan a las familias información esencial y estrategias de manejo durante el período posterior al diagnóstico, lo que aumenta su confianza y capacidad para tomar decisiones informadas sobre los apoyos. Algunos autores, plantean que luego de un diagnóstico de TEA es momento clave para que los profesionales orienten a las familias brindándoles información adecuada sobre las opciones de apoyo (Tolmie et al., 2017).

Según Lohmann et al. (2018), implementar la planificación centrada en la persona, un sistema de coordinación e intercambio de información sobre el niño que permite a todas las partes interesadas comprender sus necesidades individuales. Esto implica discutir la historia del niño, sus fortalezas, intereses y necesidades, y crear planes de acción individualizados para alcanzar metas a corto y largo plazo. Esta planificación fomenta una visión compartida entre la escuela y la familia sobre el futuro del niño y los servicios necesarios para alcanzar esas metas.

Fernández et al. (2024), sugiere el establecimiento de sesiones personalizadas de asesoramiento. Estas permitirán a los padres recibir orientación específica para enfrentar los desafíos particulares de sus hijos. Además, los grupos de apoyo para familias con niños con TEA son esenciales. En estos espacios, los padres pueden compartir experiencias, estrategias y apoyo emocional. Para garantizar su efectividad, estos grupos deben ser moderados por un profesional que oriente las discusiones hacia soluciones basadas en evidencia científica.

Es importante también ofrecer servicios de asesoramiento y terapia familiar. Estas intervenciones ayudan a las familias a manejar el estrés y las dificultades emocionales relacionadas con el cuidado de un niño con TEA. Además, se recomienda enseñar técnicas

de manejo del estrés y autocuidado para que los padres puedan preservar su bienestar Lohmann et al. (2018).

Finalmente, fomentar habilidades sociales e independencia en los estudiantes con TEA es vital. Para ello, se pueden implementar programas específicos en la escuela y motivar a los padres a reforzar estas habilidades en casa mediante juegos y actividades interactivas. Asimismo, trabajar en la autonomía del estudiante en actividades diarias puede contribuir significativamente a su autoestima y adaptación en diferentes entornos sociales.

Estas estrategias buscan crear un entorno de apoyo integral donde las familias sean actores activos en la inclusión y desarrollo de los estudiantes con TEA, promoviendo así su bienestar y éxito académico.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En continuidad a lo anterior, se presenta la propuesta cuyo objetivo principal es fortalecer el apoyo en el entorno familiar con estrategias efectivas para la inclusión de estudiantes con autismo. Esta iniciativa se basa en la premisa de que cuando la familia está bien informada sobre el TEA y comprende las particularidades del trastorno, puede abordar las necesidades del niño de manera más efectiva.

3.1. Descripción

En el ámbito educativo actual, la inclusión de estudiantes con TEA en las aulas regulares es cada vez más común. Sin embargo, esta inclusión presenta desafíos considerables, principalmente debido a la escasez de habilidades y conocimientos por parte de los docentes y padres de familia para abordar las necesidades específicas de estos estudiantes.

Este proyecto de intervención, titulado "Abrazando la Neurodiversidad: Proyecto de Apoyo Familiar para la Inclusión Educativa de Estudiantes con TEA", está dirigido a los padres de niños con autismo de la Escuela de EGB La República.

El desarrollo de esta propuesta toma como base la teoría de la coherencia central de Uta Frith, por lo cual, se presentarán estrategias prácticas para fomentar el aprendizaje a través de la observación, la imitación y el modelado, a través del uso de herramientas pictográficas considerando las dificultades que enfrentan los estudiantes con TEA en estas áreas. El proyecto busca desarrollar las competencias de padres, brindándoles las herramientas necesarias para crear un entorno educativo inclusivo y efectivo para los estudiantes con TEA.

Actividades y Estrategias

Área	Actividades y Estrategias
Capacitación de Padres	1. Talleres de comunicación efectiva: verbal y no verbal (gestos, lenguaje de señas, pictogramas).
	2. Sesiones de sensibilización sobre el autismo y sus características.
	3. Entrenamiento en el uso de sistemas de apoyo visual (tableros, imágenes).
Manejo de Comportamientos	4. Taller sobre estrategias de manejo conductual positivo (refuerzo positivo, estructuración del entorno, redirección).
	5. Creación de un plan de intervención personalizado para cada niño, con objetivos de comportamiento y seguimiento.
Fomentar la Participación	6. Propuestas de actividades familiares inclusivas (juegos, tareas, actividades recreativas) que fomenten la interacción.
	7. Incentivar la participación en eventos comunitarios adaptados (festivales, actividades recreativas).
Comunicaciones Familiares-Educativas	8. Reuniones periódicas de seguimiento entre padres, docentes y profesionales para compartir avances y ajustar estrategias.
	9. Uso de plataformas o aplicaciones de comunicación para mantener a los padres informados sobre el progreso del niño en la escuela.

3.2. Temporalización

La propuesta se desarrollará a lo largo de un año escolar, con una duración de nueve meses, distribuidos en tres trimestres. Contará con 24 encuentros, impartidos una vez por semana, con el objetivo de garantizar un proceso formativo continuo y significativo para los padres de familia.

Cada encuentro tendrá una duración aproximada de dos horas o menos, con pausas de 10 minutos, asegurando un ambiente dinámico y participativo que evite la saturación de información. Las actividades incluirán talleres, entrenamientos prácticos, creación de material y reuniones periódicas de monitoreo, a fin de evaluar avances y garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Para fomentar la participación de los padres, se establecerá un horario accesible, como en la tarde-noche (entre las 18:00 y 20:00), permitiendo su asistencia después de la jornada laboral.

Además, por cada objetivo planteado, se diseñarán estrategias y actividades específicas que permitan alcanzar los propósitos de la propuesta de manera efectiva.

	Trimestre 1								Trimestre 2								Trimestre 3							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Sesiones de sensibilización sobre el autismo y sus características Sesión 1: ¿Qué es el autismo? Mitos y realidades. Sesión 2: Características principales del TEA y sus desafíos en la vida cotidiana. Sesión 3: Fortalezas y talentos en niños con TEA.																								
Talleres de comunicación efectiva: verbal y no verbal Sesión 4: Introducción a la comunicación efectiva con niños con TEA. Sesión 5: Lenguaje no verbal y su importancia (gestos, expresiones faciales). Sesión 6: Uso de pictogramas y tableros de comunicación visual. Sesión 7: Introducción al lenguaje de señas básico para facilitar la comunicación.																								
Entrenamiento en el uso de sistemas de apoyo visual Sesión 8: Tipos de sistemas visuales de apoyo (tableros, imágenes, agendas visuales). Sesión 9: Creación de horarios visuales para la rutina diaria en casa. Sesión 10: Implementación de tarjetas de anticipación y refuerzo visual.																								
Reunión periódica de seguimiento Sesión 11: Evaluación de avances en la comunicación y el comportamiento.																								
Taller sobre estrategias de manejo conductual positivo Sesión 12: Principios del refuerzo positivo y cómo aplicarlo. Sesión 13: Estructuración del entorno para mejorar la regulación emocional. Sesión 14: Estrategias de redirección ante conductas desafiantes.																								
Creación de un plan de intervención personalizado																								

3.3. Modelo de planificación de actividades

Taller: Uso de Pictogramas y Tableros de Comunicación Visual
Duración: 2 horas
Dirigido a: Padres de familia y cuidadores
Metodología: Exposición teórica, demostraciones prácticas y trabajo colaborativo
Estructura: Introducción (20 min) <ul style="list-style-type: none">- Dinámica de apertura: "El lenguaje sin palabras" (se pide a los participantes que se comuniquen sin hablar durante 3 minutos).- Breve explicación sobre la importancia de la comunicación visual en niños con TEA.- Presentación de distintos sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA). Desarrollo (1 hora 20 min) Estrategia: <ul style="list-style-type: none">- Uso del sistema PECS (Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes)- Se explica su estructura en seis fases.- Se muestran ejemplos de uso en diferentes contextos. Herramienta: <ul style="list-style-type: none">- Pictogramas ARASAAC y tableros de comunicación visual- Uso de tableros con categorías básicas (saludos, necesidades, emociones).- Creación de un tablero personalizado para cada niño. Técnica: <ul style="list-style-type: none">- Role-playing y simulaciones- Se asignan roles a los participantes para practicar el uso de pictogramas en interacciones diarias. Actividad: <ul style="list-style-type: none">- "Creando nuestro primer tablero de comunicación"- Padres y docentes elaboran tableros físicos o digitales para su contexto específico. Cierre (20 min) <ul style="list-style-type: none">- Reflexión grupal: ¿Cómo podemos incorporar los pictogramas en la rutina diaria?- Resolución de dudas.- Entrega de materiales impresos y enlaces a aplicaciones de pictogramas como LetMeTalk o SymboTalk.

Sesión: Características principales del TEA y sus desafíos en la vida cotidiana
Duración: 1 hora
Dirigido a: Padres de familia y docentes
Metodología: Exposición participativa y análisis de casos reales
<p>Estructura:</p> <p>Introducción (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnica: Lluvia de ideas - Pregunta inicial: ¿Qué saben sobre el Trastorno del Espectro Autista? - Se anotan las respuestas en una pizarra para compararlas al final de la sesión. <p>Desarrollo (40 min)</p> <p>Estrategia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación de las características del TEA - Dificultades en la comunicación, interacción social y patrones repetitivos de conducta. <p>Técnica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de casos - Se presentan videos y testimonios de personas con TEA. <p>Actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Viviendo el TEA" - Ejercicios prácticos de hipersensibilidad sensorial (uso de audífonos con ruido constante, lectura con distracciones visuales). <p>Herramientas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Material audiovisual (documentales cortos, animaciones). - Infografías con características clave. <p>Cierre (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión: ¿Qué estrategias podemos aplicar en la vida cotidiana para apoyar a una persona con TEA? - Comparación con la lluvia de ideas inicial. - Recomendación de bibliografía y recursos digitales. - Entrega de materiales impresos y enlaces a aplicaciones de pictogramas como LetMeTalk o SymboTalk.

Entrenamiento: Implementación de Tarjetas de Anticipación y Refuerzo Visual

Duración: 1 hora y 30 minutos

Dirigido a: Padres de familia y docentes

Metodología: Demostraciones prácticas y simulación

Estructura:

Introducción (15 min)

- Explicación de la importancia de la anticipación para niños con TEA.
- Presentación de ejemplos de tarjetas de anticipación y refuerzo visual.

Desarrollo (1 hora)

Estrategia:

- Uso de tarjetas de anticipación
- Se enseña a elaborar tarjetas con pictogramas indicando actividades diarias.

Herramienta:

- Aplicaciones digitales de apoyo visual
- Uso de Visual Schedule Planner y First-Then Visual Schedule.

Técnica:

- Simulación de una rutina con apoyo visual
- Padres y docentes practican el uso de tarjetas con instrucciones visuales.

Actividad:

- "Creando mi propio sistema de anticipación"
- Cada participante diseña una secuencia visual para una actividad específica.

Cierre (15 min)

- Reflexión sobre cómo las tarjetas pueden mejorar la autonomía del niño.
- Evaluación del entrenamiento mediante preguntas y autoevaluación.
- Entrega de kits de tarjetas de anticipación para su implementación en casa o en la escuela.

Reunión: Evaluación de Avances en la Comunicación y el Comportamiento
Duración: 1 hora
Dirigido a: Padres, docentes y profesionales involucrados
Metodología: Discusión y análisis de evidencias
<p>Estructura:</p> <p>Introducción (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Breve repaso de los objetivos del seguimiento. - Presentación de registros de observación previos. <p>Desarrollo (40 min)</p> <p>Técnica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registro de Observación Estructurado - Se presentan avances en el uso de pictogramas y tableros de comunicación. <p>Estrategia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de Conductas Mediante el Análisis Funcional - Revisión de patrones de comportamiento y estrategias implementadas. <p>Herramienta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica de Evaluación - Se usa para medir avances en la comunicación y adaptación del niño. <p>Actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discusión en pequeños grupos - Padres y docentes comparten experiencias y desafíos. <p>Cierre (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre qué estrategias han sido más efectivas. - Ajustes en el plan de intervención. - Programación de la siguiente reunión y entrega de informes de seguimiento.

3.4. Evaluación y monitoreo

El seguimiento y evaluación del proyecto forman una parte esencial del proceso de implementación, ya que nos permiten valorar su ejecución y tomar decisiones oportunas para un desarrollo óptimo. En este caso, el objetivo es fortalecer el apoyo en el entorno familiar con estrategias efectivas para la inclusión de estudiantes con TEA.

Se utilizará un diario de campo para facilitar el monitoreo en cada una de las fases del proyecto. Este diario permitirá anotar las observaciones, recomendaciones y dificultades presentadas a lo largo de la implementación de las estrategias de inclusión para los estudiantes con TEA.

Al finalizar el proyecto, se llevará a cabo una evaluación de su implementación con el fin de valorar el nivel de cumplimiento de los objetivos planteados. Se utilizará la técnica de observación y una rúbrica de evaluación en el aula para constatar si los objetivos se lograron alcanzar.

Criterios de Evaluación en la Rúbrica

Criterios	Alcanza	En Proceso	Inicio
Los padres comprenden y aplican estrategias efectivas de comunicación verbal y no verbal con sus hijos con TEA.	Aplican consistentemente las estrategias enseñadas y reportan mejoras notables en la interacción.	A veces aplican las estrategias, pero con inconsistencias en su uso y eficacia.	No aplican las estrategias enseñadas o muestran grandes dificultades en su implementación.
Participación de los padres en actividades de formación y talleres.	Participan activamente en todas las sesiones y talleres.	Participan en algunas sesiones, pero faltan a varias.	No participan o rara vez asisten a las sesiones y talleres.
Adaptación y gestión de comportamientos desafiantes en el hogar.	Gestionan adecuadamente los comportamientos desafiantes con técnicas aprendidas.	A veces logran gestionar comportamientos desafiantes, pero con dificultades.	No logran gestionar los comportamientos desafiantes o no aplican las técnicas enseñadas.
Inclusión y participación activa del estudiante con TEA en actividades familiares.	El estudiante participa activamente en la mayoría de las actividades familiares.	El estudiante participa en algunas actividades, pero con frecuencia se excluye o es excluido.	El estudiante rara vez participa en actividades familiares o es consistentemente excluido.

Se realizará también una dinámica de valoración con los padres para revisar la implementación del proyecto. Se harán preguntas abiertas para recoger sus percepciones y vivencias sobre las dificultades encontradas, los beneficios e inconvenientes de la implementación de esta propuesta. Algunas de las preguntas podrían ser:

- ¿Qué dificultades encontraron al aplicar las estrategias de comunicación?
- ¿Cómo se sintieron al implementar estas estrategias?
- ¿Qué beneficios han notado en la interacción familiar?
- ¿Qué aspectos creen que pueden mejorar en las estrategias propuestas?
- ¿Qué otros temas relacionados con el TEA serían importantes de abordar?

4. REFERENCIAS

- Aguiar, G., Hernández, F. Y., Torres, Y., Valdés, A. y Hernández, A. R. (2019). El desarrollo de la teoría de la mente en educandos con trastorno del espectro de autismo. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 23(5), 624-632. <http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v23n5/1561-3194-rpr-23-05-624.pdf>
- Cala, O., Licourt, D., y Cabrera Rodríguez, N. (2015). Autismo: un acercamiento hacia el diagnóstico y la genética. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 19(1), 157-178. <http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v19n1/rpr19115.pdf>
- CALA HERNANDEZ, Odilkys; LICOURT OTERO, Deysi y CABRERA RODRIGUEZ, Niurka. Autismo: un acercamiento hacia el diagnóstico y la genética. *Rev Ciencias Médicas* [online]. 2015, vol.19, n.1, pp. 157-178. ISSN 1561-3194.
- Celis, G., y Ochoa M. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 65(1), 7-20. <http://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Charlop, MH, Lang, R., Rispoli, M. (2018). ¡Luces, CAMARA, ACCION! Enseñanza de juegos y habilidades sociales a niños con trastorno del espectro autista mediante modelos de vídeo en Ch. Springer (Ed), *Juego y habilidades sociales para niños con trastorno del espectro autista. Prácticas basadas en evidencia en salud conductual*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72500-0_5
- Cornago, A. (2012). Los Trastornos Del Espectro Del Autismo. *Revista de Comunicación y Salud*, 3(2), 39-42. https://www.academia.edu/52720781/Los_Trastornos_Del_Espectro_Del_Autismo
- Genovese, A. y Butler, M. (2020). Evaluación clínica, genética y enfoques de tratamiento en el trastorno del espectro autista (TEA). *Revista Internacional de Ciencias Moleculares*, 21. <https://doi.org/10.3390/ijms21134726>
- Martínez, M. A. y Bilbao, M. C.. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Revista Psychosocial Intervention*, 17(2), 215-230.

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592008000200009&lng=es&tlng=es

Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Revista Telos*, 19(1), 80-96. <https://www.redalyc.org/journal/993/99356728016/99356728016.pdf>

Santiago, F. (30 de marzo de 2018). *Autismo Diario*. <https://autismodiario.com/2018/03/30/el-aprendizaje-en-ninos-y-ninas-con-autismo-responsabilidad-de-los-padres-o-de-la-escuela/>

Dekkers, LMS, Groot, NA, Díaz Mosquera, EN, Andrade Zúñiga, IP, y Delfos, MF (2015). Prevalencia de los trastornos del espectro autista en Ecuador: un estudio piloto en Quito. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 4165–4173. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2559-6>

López Chávez, C., y Larrea Castelo, M. de L. (2017). Autismo en Ecuador: un Grupo Social en Espera de Atención. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 26(3). <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rneuro/v26n3/2631-2581-rneuro-26-03-00203.pdf>

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37–46 [https://sci-hub.se/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://sci-hub.se/10.1016/0010-0277(85)90022-8)

Özerk, M., y Özerk, K. (2015). A Bilingual Child Learns Social Communication Skills through Video Modeling-A Single Case Study in a Norwegian School Setting. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 83-98. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/99/96>

Booth, R. D. L., y Happé, F. G. E. (2016). Evidence of reduced global processing in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(6), 1939–1951. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2724-6>

- Van Eylen, L., Boets, B., Steyaert, J., Wagemans, J., y Noens, I. (2015). Local and global visual processing in autism spectrum disorders: Influence of task and sample characteristics and relation to symptom severity. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(4), 1359–1381. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2526-2>
- Haskins, A. J., Mentch, J., Pifia, T. L., y Robertson, C. E. (2022). La atención social reducida en el autismo se ve magnificada por la carga perceptiva en entornos naturalistas. *Investigación sobre el autismo*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/aur.2829>
- Van Boxtel, J. J. A., Peng, Y., Su, J., y Lu, H. (2016). Individual differences in high-level biological motion tasks correlate with autistic traits. School of Psychological Sciences, Monash University, Australia, Monash Institute of Cognitive and Clinical Neurosciences, Department of Psychology, University of California, & Los Angeles, Department of Statistics. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2016.11.005>
- Lázaro Lázaro, M. (2023). *Proyecto CLAS en los centros de educación infantil y primaria de la Comunidad Autónoma de Castilla y León*. [Tesis Doctoral, Universidad de Burgos]. https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/156050/PDP_L%c3%a1zaroL%c3%a1zaroM_Escolarizaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bodenmann, G., y Schaer, M. (2006). Social learning theories [Soziales lernen]. *Sprache Stimme Gehör*, 30(1), 17–20. <https://doi.org/10.1055/s-2006-931527>
- Ousley, O., y Cermak, T. (2013). Autism spectrum disorder: Defining dimensions and subgroups. *Current Developmental Disorders Reports*, 1(1), 20. <https://doi.org/10.1007/s40474-0130003-1>
- Bajcar, E. A., y Babel, P. (2018). How does observational learning produce placebo effects? A model integrating research findings. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2041. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02041>
- Szamburska-Lewandowska, K., Konowalek, Ł., y Bryńska, A. (2021). Theory of Mind deficits in childhood mental and neurodevelopmental disorders. *Deficyty Teorii*

- Umysłu w wybranych zaburzeniach psychicznych wieku rozwojowego. *Psychiatria polska*, 55(4), 801–813. <https://doi.org/10.12740/PP/OnlineFirst/112708>
- Özerk, M., y Özerk, K. (2015). A bilingual child learns social communication skills through video modeling: A single case study in a Norwegian school setting. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 83–98.
- Prater, L. P. (2009). Parent and family involvement in the education of children with special needs. *International Encyclopedia of Education* (3rd ed.). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01147-7>
- Lohmann, M. J., Hathcote, A. R., y Hogan, K. A. (2018). Addressing the barriers to family-school collaboration: A brief review of the literature and recommendations. *International Journal of Early Childhood Special Education, (INT-JECSE)*, 10 (1), 25-31. <https://doi.org/10.20489/intjecse.454424>
- Fernández Cerero, J., Montenegro Rueda, M., y López Meneses, E. (2024). The impact of parental involvement on the educational development of students with autism spectrum disorder. *Children*, 11(9). <https://doi.org/10.3390/children11091062>
- Simón Rueda, C., y Barrios Fernández, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1) <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Nurse, L. (2023). Percepción parental de la educación inclusiva: construcción narrativa de las madres sobre el espacio escolar. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2266731>