

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
FACULTAD DE POSGRADO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

TEMA:

Relación entre la regulación emocional y el desarrollo de las habilidades sociales en niños con Trastorno del Espectro Autista de 5 a 6 años en una escuela de Machala, periodo 2025-2026

Autores:

- NARVAEZ MOROCHO ANGIE MISHHELL
- VALAREZO ALVAREZ FANNY CRISTINA

Director:

M.S.C TORRES BURGOS STEVEN ARTURO

Milagro, año 2025-2026

RESUMEN

El presente estudio analiza la relación entre la regulación emocional y el desarrollo de las habilidades sociales en niños con trastorno del espectro autista (TEA) de 5 a 6 años pertenecientes a una institución educativa de la ciudad de Machala, Ecuador. La investigación se fundamenta en la necesidad de comprender cómo las competencias emocionales influyen en la adaptación social y en la participación activa de los niños en entornos inclusivos, considerando la relevancia de la educación emocional en el aprendizaje integral.

El objetivo general fue determinar la relación entre la regulación emocional y las habilidades sociales en esta población infantil. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, correlacional y transversal, utilizando una muestra intencionada de 10 niños diagnosticados con TEA. Los instrumentos aplicados fueron la Escala de Regulación Emocional y la Escala de Habilidades Sociales para Niños. Los resultados revelaron una correlación positiva alta y significativa ($r = 0.76$; $p = 0.009$), evidenciando que los niños con mayor autorregulación emocional presentan también mejores niveles de cooperación, empatía y comunicación social. Se concluye que la regulación emocional constituye un factor determinante en la adquisición de habilidades sociales y que su fortalecimiento mediante programas de aprendizaje socioemocional favorece la inclusión educativa. Los hallazgos ofrecen una base empírica para diseñar intervenciones pedagógicas y políticas públicas orientadas al desarrollo integral de los niños con TEA en el contexto ecuatoriano.

PALABRAS CLAVES

Regulación emocional, Habilidades sociales, Trastorno del Espectro Autista

ABSTRACT

This study analyzes the relationship between emotional regulation and the development of social skills in children with autism spectrum disorder (ASD) aged 5 to 6 years from an educational institution in the city of Machala, Ecuador. The research is based on the need to understand how emotional competencies influence children's social adaptation and active participation in inclusive environments, considering the relevance of emotional education in holistic learning.

The general objective was to determine the relationship between emotional regulation and social skills in this child population. A quantitative approach with a non-experimental, correlational, and cross-sectional design was used, employing a purposive sample of 10 children diagnosed with ASD. The instruments used were the Emotional Regulation Scale and the Social Skills Scale for Children. The results revealed a high and significant positive correlation ($r = 0.76$; $p = 0.009$), demonstrating that children with greater emotional self-regulation also exhibit better levels of cooperation, empathy, and social communication. It is concluded that emotional regulation is a determining factor in the acquisition of social skills and that strengthening it through social-emotional learning programs promotes educational inclusion. The findings provide an empirical basis for designing pedagogical interventions and public policies aimed at the comprehensive development of children with ASD in the Ecuadorian context.

KEYWORDS

Emotional regulation, Social skills, Autism Spectrum Disorder.

1. INTRODUCCIÓN (OBJETIVO DEL ARTÍCULO)

El objetivo general del estudio consiste en determinar la relación entre la regulación emocional y el desarrollo de las habilidades sociales en niños con TEA de 5 a 6 años de edad en una escuela de Machala.

2. MARCO TEÓRICO

La comprensión de la regulación emocional en el contexto del trastorno del espectro autista (TEA) constituye un campo de estudio complejo que integra aportes de la neurociencia, la psicología evolutiva y la educación inclusiva. Según Gross (2015), la regulación emocional se define como la capacidad del individuo para modificar la intensidad, la duración o la expresión de sus emociones con el fin de responder de manera adaptativa a las demandas del entorno. En el caso de los niños con TEA, esta habilidad se encuentra significativamente comprometida debido a deficiencias en la comunicación social y a dificultades en la interpretación de las claves emocionales del entorno. Esto provoca respuestas desproporcionadas ante estímulos menores, episodios de ansiedad o frustración y una limitada

capacidad para expresar afectos positivos. Comprender cómo se manifiestan estas particularidades emocionales es esencial para diseñar estrategias de intervención pedagógica que promuevan la estabilidad afectiva y la adaptación social. En el contexto educativo, la regulación emocional no solo se asocia con el control del comportamiento, sino con la capacidad de aprender a convivir, colaborar y respetar las normas implícitas de la vida escolar.

Desde una perspectiva neurobiológica, la regulación emocional depende de la interacción entre regiones cerebrales como la amígdala, el hipocampo y la corteza prefrontal, que participan en la percepción y el control de las emociones (Davidson & Irwin, 2020). En los niños con TEA, la investigación en neuroimagen ha evidenciado alteraciones en la conectividad funcional entre estas áreas, lo que limita la integración emocional y cognitiva necesaria para una respuesta emocional equilibrada (Uddin et al., 2019). La hipoactivación de la amígdala ante estímulos sociales, combinada con una hiperreactividad en situaciones de estrés, puede generar desregulación emocional crónica. Esta base neurofisiológica explica, en parte, las dificultades para comprender el lenguaje emocional o interpretar las expresiones faciales de los demás. Por ello, las intervenciones educativas deben tener en cuenta la dimensión biológica del TEA, adaptando las experiencias de aprendizaje para reducir la sobrecarga sensorial y favorecer ambientes predecibles que promuevan la autorregulación emocional.

En el plano psicológico, la regulación emocional se construye progresivamente a través de las interacciones sociales significativas y de la adquisición del lenguaje como mediador del pensamiento (Thompson, 2019). Durante los primeros años de vida, los niños aprenden a identificar emociones, a etiquetarlas verbalmente y a emplear estrategias para gestionarlas. Sin embargo, en el caso del TEA, la falta de reciprocidad afectiva y la limitada comprensión del lenguaje figurado dificultan este proceso (Mazefsky & White, 2019). Muchos niños con autismo no logran vincular las experiencias emocionales con las normas sociales, por lo que responden de forma impulsiva o retraída ante estímulos que los desbordan. En este sentido, las estrategias psicopedagógicas deben incluir el modelamiento de conductas emocionales apropiadas, el uso de pictogramas, historias sociales y rutinas visuales que proporcionen una estructura comprensible del mundo emocional. El fortalecimiento de la regulación emocional implica no solo enseñar al niño a reconocer sus emociones, sino también a anticipar y comprender las de los demás, promoviendo la empatía y la convivencia.

El aprendizaje socioemocional (ASE) se consolida como un enfoque teórico y práctico que busca integrar la dimensión emocional dentro de los procesos educativos. La Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2020) identifica cinco competencias esenciales: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. En el contexto del TEA, el ASE ofrece un marco que permite abordar la diversidad desde la prevención y la inclusión. Elias (2021) sostiene que los programas basados en ASE fortalecen la cohesión grupal y mejoran la convivencia en las aulas inclusivas, siempre que se acompañen de formación docente y evaluación continua. A través de este enfoque, el desarrollo de las competencias emocionales se convierte en una herramienta para la equidad educativa, permitiendo que los niños con autismo desarrollen habilidades sociales adaptadas a su ritmo y estilo de aprendizaje.

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas aprendidas que posibilitan la interacción efectiva con los demás, el establecimiento de vínculos afectivos y la participación activa en los grupos sociales (Denham et al., 2020). Estas competencias incluyen el saludo, el respeto de turnos, la cooperación, la empatía y la resolución de conflictos. En los niños con TEA, las dificultades para entender las intenciones ajenas, la ironía o el lenguaje corporal generan barreras significativas en la comunicación. Según Baron-Cohen (2021), estas limitaciones se explican por una alteración en la teoría de la mente, es decir, la capacidad para atribuir estados mentales a otras personas. La enseñanza estructurada de habilidades sociales mediante técnicas de modelamiento, reforzamiento positivo y práctica guiada ha mostrado resultados favorables en la mejora de la interacción y en la reducción de conductas desadaptativas. Por tanto, el desarrollo de habilidades sociales y la regulación emocional deben concebirse como procesos interdependientes que se retroalimentan mutuamente.

El enfoque conductual, especialmente el Análisis Conductual Aplicado (ABA), ha demostrado una alta efectividad en la adquisición de habilidades sociales y emocionales en niños con TEA. Cooper, Heron y Heward (2020) sostienen que el ABA utiliza principios del aprendizaje operante, como el refuerzo positivo, la extinción y el moldeamiento, para enseñar conductas adaptativas y eliminar comportamientos disfuncionales. Leaf et al. (2022) subrayan que las intervenciones basadas en ABA son más eficaces cuando se inician en edades

tempranas y se aplican de forma intensiva y estructurada. En el ámbito escolar, este enfoque requiere que el docente actúe como mediador entre la teoría conductual y la práctica pedagógica, aplicando refuerzos sistemáticos que promuevan la autorregulación emocional y la convivencia social. Sin embargo, su implementación demanda capacitación profesional, seguimiento continuo y un compromiso institucional sostenido.

El modelo cognitivo-conductual también aporta estrategias relevantes para el desarrollo de la regulación emocional en niños con autismo. Beck (2021) destaca que este enfoque enseña a los individuos a identificar los pensamientos distorsionados que generan respuestas emocionales desproporcionadas y a sustituirlos por interpretaciones más realistas. En el caso del TEA, las adaptaciones del modelo incluyen el uso de apoyos visuales, secuencias pictográficas y técnicas de relajación que facilitan la comprensión de las emociones. Gray y Attwood (2020) proponen las historias sociales como herramienta para enseñar normas sociales y anticipar situaciones potencialmente estresantes, lo que ayuda a los niños a manejar mejor sus emociones. Así, el componente cognitivo permite dotar de significado a las experiencias afectivas, mientras que el componente conductual refuerza las conductas deseadas a través de la práctica repetida y la retroalimentación positiva.

Desde la teoría del desarrollo ecológico de Bronfenbrenner (1979), la regulación emocional y las habilidades sociales se entienden como procesos que emergen de la interacción entre el individuo y los diferentes sistemas en los que se desenvuelve: familia, escuela, comunidad y cultura. Este enfoque reconoce que el desarrollo humano no ocurre en aislamiento, sino en un entramado de relaciones interdependientes. En el caso del TEA, el microsistema familiar constituye el primer espacio donde el niño aprende a interpretar emociones y a establecer vínculos afectivos. La escuela, por su parte, actúa como un microsistema complementario que refuerza o debilita dichas competencias. Salazar y Muñoz (2023) destacan que la coordinación entre ambos contextos es esencial para garantizar la coherencia educativa y la continuidad emocional del niño. En este marco, la escuela inclusiva debe convertirse en un espacio de mediación emocional que integre a las familias y fomente la comprensión mutua.

La educación inclusiva ha evolucionado desde un paradigma asistencial hacia un enfoque de derechos, reconociendo que la diversidad es inherente a la condición humana (Ainscow, 2020). En América Latina, las políticas educativas buscan garantizar la participación plena de los estudiantes con discapacidad, pero la práctica cotidiana evidencia todavía una distancia significativa entre el discurso y la acción. En Ecuador, muchas instituciones carecen de recursos materiales, personal especializado y apoyo técnico para atender de forma adecuada las necesidades de los niños con TEA (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022). Esta brecha repercute directamente en el desarrollo emocional de los estudiantes, pues los entornos rígidos y poco empáticos dificultan la expresión y la comprensión de las emociones. Promover una educación inclusiva implica reconocer las emociones como parte esencial del proceso de aprendizaje y construir comunidades escolares basadas en el respeto y la cooperación.

El docente cumple un papel central como agente regulador de las emociones en el aula, especialmente cuando trabaja con niños que presentan condiciones del neurodesarrollo. Jennings y Greenberg (2019) sostienen que los docentes emocionalmente competentes generan ambientes más seguros, donde los estudiantes aprenden a autorregularse mediante la observación y la imitación de modelos positivos. En el caso de los niños con TEA, el maestro no solo enseña contenidos académicos, sino que actúa como mediador de experiencias sociales y emocionales. Su capacidad para identificar señales de ansiedad, frustración o desconexión permite prevenir conductas disruptivas y favorecer la inclusión. La formación docente en inteligencia emocional y estrategias de enseñanza diferenciada se convierte, por tanto, en una necesidad prioritaria para las escuelas ecuatorianas que atienden a esta población.

El contexto ecuatoriano enfrenta múltiples desafíos en la implementación de la educación inclusiva. A pesar de los avances normativos establecidos por la LOEI y las políticas de atención a la diversidad, persisten carencias significativas en infraestructura, acompañamiento técnico y sensibilización social (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022). En las aulas de Machala, muchos docentes reconocen la importancia de atender las emociones, pero no cuentan con herramientas metodológicas para hacerlo de manera efectiva (Salcedo & Cueva, 2023). Estas limitaciones ponen de manifiesto la necesidad de investigaciones que exploren la relación entre la regulación emocional y las habilidades sociales, generando evidencia científica que oriente nuevas prácticas pedagógicas. La construcción de una cultura inclusiva en el país

requiere de una visión integral que combine la formación, la política pública y la investigación aplicada.

El entorno familiar, por su parte, constituye un espacio determinante para la formación emocional del niño. García y Castillo (2022) explican que las familias que practican la escucha activa, la validación emocional y la comunicación afectiva logran que sus hijos desarrollen una mayor capacidad de autorregulación. En el caso de los niños con TEA, la familia debe actuar como contenedor emocional y como modelo de respuesta ante el estrés. La colaboración estrecha entre familia y escuela es indispensable para la coherencia educativa, pues las habilidades aprendidas en el aula se consolidan en el hogar. Cuando esta relación es débil, los avances tienden a diluirse y las conductas problemáticas reaparecen. Por tanto, las estrategias de intervención deben incluir programas de orientación familiar que fortalezcan las competencias parentales y favorezcan la continuidad de los aprendizajes emocionales.

El uso de tecnologías educativas representa una oportunidad innovadora para fortalecer la regulación emocional y las habilidades sociales en niños con TEA. Herramientas como aplicaciones móviles, plataformas de gamificación o simuladores de interacción social permiten representar emociones de forma visual y práctica (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2023). Estas tecnologías facilitan la comprensión de las situaciones sociales y estimulan la empatía mediante entornos seguros y controlados. No obstante, su uso debe ir acompañado de una mediación docente reflexiva que evite la dependencia tecnológica y promueva el aprendizaje significativo. En contextos ecuatorianos, donde los recursos tecnológicos pueden ser limitados, el aprovechamiento pedagógico de las TIC requiere planificación, creatividad y formación específica del profesorado.

Diversos estudios han confirmado la interdependencia entre la regulación emocional y las habilidades sociales, evidenciando que ambas variables se potencian mutuamente. Eisenberg et al. (2021) demostraron que los niños con mayor control emocional presentan interacciones sociales más positivas, mientras que quienes poseen un repertorio amplio de habilidades sociales muestran una mejor capacidad para manejar emociones negativas. Este hallazgo sugiere que la educación emocional debe abordarse desde una perspectiva integral, donde el reconocimiento y la gestión de las emociones se articulen con la enseñanza de conductas

prosociales. En el caso de los niños con TEA, esta relación cobra especial relevancia, ya que su bienestar depende en gran medida de la calidad de sus experiencias sociales.

El enfoque transdisciplinario ha emergido como una tendencia contemporánea en la atención a los niños con autismo, integrando saberes de la psicología, la pedagogía, la neurología y la terapia ocupacional (Lozano & Arce, 2022). Este enfoque reconoce que las dificultades del TEA no pueden abordarse desde una sola disciplina, sino mediante la colaboración entre profesionales. La intervención conjunta permite una visión holística del niño, considerando sus dimensiones emocionales, cognitivas, sensoriales y sociales. En la práctica escolar, este modelo se traduce en equipos interdisciplinarios que diseñan planes personalizados de intervención emocional y social, articulados con los objetivos curriculares. La relación entre la regulación emocional y las habilidades sociales en los niños con TEA constituye un eje fundamental para su desarrollo integral y su inclusión efectiva. Comprender dicha relación desde la realidad de Machala y del sistema educativo ecuatoriano permitirá diseñar estrategias que transformen las prácticas pedagógicas tradicionales en experiencias de aprendizaje emocionalmente significativas. La escuela inclusiva no debe limitarse a aceptar la diferencia, sino a comprenderla y acompañarla, creando condiciones donde cada niño pueda autorregular sus emociones, participar activamente en la sociedad y construir su identidad desde la diversidad.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se fundamenta en un enfoque cuantitativo, el cual se caracteriza por la recolección y el análisis de datos numéricos con el propósito de establecer patrones, relaciones o asociaciones entre variables observables. Este enfoque resulta pertinente, ya que permite analizar la relación entre la regulación emocional y las habilidades sociales en niños con trastorno del espectro autista (TEA), considerando indicadores medibles de comportamiento y emoción dentro del contexto escolar. La investigación cuantitativa se apoya en la objetividad y la replicabilidad, garantizando que los resultados puedan ser verificados empíricamente y comparados en futuros estudios similares (Hernández-Sampieri & Mendoza,

2023). En este caso, las variables seleccionadas son de tipo psicológica y conductual, por lo que su análisis estadístico contribuye a comprender cómo la capacidad de autorregulación emocional influye en el desarrollo de competencias sociales en los niños diagnosticados con TEA. Además, se adopta un diseño no experimental, dado que no se manipulan las variables independientes, sino que se observan los fenómenos tal y como se manifiestan en su entorno natural. Este diseño resulta idóneo cuando el objetivo del investigador es describir realidades existentes y establecer correlaciones sin alterar las condiciones educativas donde se desenvuelven los participantes (Creswell & Creswell, 2018).

El tipo de estudio se clasifica como correlacional y transversal, orientado a examinar el grado de asociación existente entre las variables “regulación emocional” y “habilidades sociales”. El carácter correlacional implica determinar si los cambios en una de las variables están vinculados con modificaciones en la otra, sin establecer relaciones de causalidad directa (Bisquerra, 2014). Por su parte, el componente transversal se justifica en que la recolección de los datos se realizará en un único momento temporal, correspondiente al período lectivo 2025-2026, permitiendo una caracterización precisa del estado actual de las variables en los niños con TEA. Este tipo de diseño es ampliamente utilizado en investigaciones educativas que buscan identificar patrones de relación sin alterar las dinámicas de los grupos estudiados, ya que ofrece una visión clara del fenómeno en un contexto y tiempo determinados. La pertinencia del enfoque transversal radica en su capacidad para describir correlaciones empíricas que, aunque no explican causalidad, ofrecen una base sólida para el diseño de futuras intervenciones en el ámbito escolar inclusivo ecuatoriano (Otzen & Manterola, 2017).

La población de estudio estará conformada por todos los niños diagnosticados con TEA de entre cinco y seis años de edad que asisten a una institución educativa inclusiva de la ciudad de Machala, provincia de El Oro. Dada la naturaleza particular del fenómeno investigado, se optará por una muestra intencionada, conformada por diez niños que cumplan criterios específicos: diagnóstico clínico confirmado de TEA en grados I o II, asistencia regular a clases y autorización de los padres o representantes legales para participar en la investigación. Este tipo de muestreo no probabilístico es apropiado en estudios exploratorios donde la población es reducida o presenta características únicas, como sucede en el caso del TEA (Flick, 2015). La decisión de trabajar con una muestra pequeña pero cuidadosamente seleccionada permite

obtener información detallada y significativa sobre los patrones de autorregulación emocional y socialización, respetando las condiciones éticas y el bienestar de los participantes. Asimismo, se buscará equilibrar las características de género y nivel de funcionalidad, de modo que los resultados sean representativos dentro del contexto local de Machala y puedan orientar estrategias educativas adaptadas al entorno ecuatoriano (Salcedo & Cueva, 2023).

Para la recolección de datos, se emplearán dos instrumentos estandarizados de amplio uso en la investigación psicológica y educativa. El primero será la Escala de Regulación Emocional (Emotion Regulation Checklist, ERC) desarrollada por Shields y Cicchetti (1997), la cual permite evaluar aspectos como la expresión emocional, la comprensión de los sentimientos y la capacidad de control en situaciones diversas. Este instrumento utiliza una escala tipo Likert aplicada a docentes o cuidadores, quienes valoran la frecuencia con que los niños exhiben conductas relacionadas con la regulación emocional. El segundo instrumento será la Escala de Habilidades Sociales para Niños (Social Skills Improvement System, SSIS) de Gresham y Elliott (2011), que mide dimensiones tales como cooperación, empatía, asertividad y autocontrol. Ambas escalas presentan altos niveles de validez y confiabilidad, con coeficientes alfa superiores a 0.80 en estudios previos, lo que garantiza su adecuación para el contexto escolar. Antes de su aplicación, los instrumentos serán adaptados lingüística y culturalmente al contexto ecuatoriano, asegurando la comprensión por parte de los docentes y la pertinencia de los ítems con las realidades educativas locales (Koenig et al., 2021).

El procedimiento metodológico comprenderá varias fases. En primer lugar, se solicitará la autorización institucional y el consentimiento informado de los padres o tutores legales, explicando los objetivos, beneficios y condiciones del estudio. En segundo lugar, se realizará una observación no participante dentro del aula para registrar comportamientos vinculados a la autorregulación emocional y a la interacción social de los niños con TEA. Posteriormente, se procederá a la aplicación de los instrumentos estandarizados, con el apoyo de los docentes de aula y especialistas en psicología educativa, garantizando un ambiente seguro y libre de presión. Cada aplicación se efectuará en sesiones breves durante la jornada escolar, de manera individual, para asegurar la concentración y el bienestar de los participantes (Creswell & Creswell, 2018). Finalmente, los datos serán registrados en matrices de análisis para su posterior procesamiento estadístico. Este procedimiento busca preservar el rigor científico y el

respeto por las particularidades de los niños, evitando cualquier tipo de sesgo o interferencia que pudiera alterar los resultados.

El análisis estadístico de los datos se llevará a cabo mediante el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 28, ampliamente utilizado en investigaciones educativas y psicológicas. Se aplicarán estadísticas descriptivas —como media, desviación estándar y frecuencias— para caracterizar a la muestra, y posteriormente se empleará la prueba de correlación de Pearson (r) con el fin de establecer la relación entre la regulación emocional y las habilidades sociales. Se adoptará un nivel de significancia de $p < 0.05$, lo que permitirá determinar asociaciones estadísticamente relevantes entre las variables (Field, 2020). Los resultados serán presentados en tablas y gráficos que faciliten su interpretación y su contraste con la literatura científica existente. Este procedimiento analítico permitirá identificar si los niveles de regulación emocional se asocian significativamente con la expresión de habilidades sociales, contribuyendo al desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas inclusivas. La triangulación de resultados cuantitativos y observacionales fortalecerá la validez interna del estudio, proporcionando una visión integral del fenómeno investigado (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023).

El estudio se regirá por los principios éticos de la investigación educativa y los lineamientos establecidos por el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS, 2021). Se garantizará la confidencialidad y anonimato de los datos personales de los participantes, así como el uso responsable de la información recolectada. Los niños no serán sometidos a ningún tipo de riesgo físico o psicológico, y sus padres o representantes podrán retirar el consentimiento en cualquier momento. Además, se ofrecerá a la institución educativa un informe global con los resultados, recomendaciones y orientaciones pedagógicas derivadas de la investigación, fortaleciendo así el compromiso social del estudio. La aplicación de estos principios éticos no solo asegura la validez científica, sino también el respeto a la dignidad humana, en consonancia con la Declaración de Helsinki y los valores que sustentan la educación inclusiva contemporánea (Organización Mundial de la Salud, 2023).

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tabla 1. Distribución de la muestra según edad y género

<u>Género</u>	<u>5 años</u>	<u>6 años</u>	<u>Total</u>
Masculino	4	3	7
Femenino	2	1	3
Total	6	4	10

Fuente: Elaboración propia (2025).

El análisis descriptivo inicial muestra que la muestra total estuvo conformada por 10 niños diagnosticados con TEA, de los cuales 7 fueron de género masculino (70%) y 3 de género femenino (30%). Esta distribución es coherente con la prevalencia observada a nivel mundial, donde el TEA se presenta con mayor frecuencia en varones (American Psychiatric Association, 2022). En cuanto a la edad, el 60% de los niños tiene 5 años, mientras que el 40% tiene 6 años, lo cual refleja una población dentro de la etapa preescolar superior, considerada crítica para el desarrollo de las competencias emocionales y sociales (Denham et al., 2020). Este perfil etario justifica la relevancia de intervenir tempranamente en la regulación emocional, ya que a estas edades se consolidan los patrones de expresión afectiva y las primeras interacciones cooperativas significativas.

Tabla 2. Niveles de regulación emocional (Escala ERC)

<u>Nivel de regulación emocional</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Porcentaje (%)</u>
Alta	2	20
Media	4	40
Baja	4	40
Total	10	100

Fuente: Elaboración propia (2025), basada en Shields & Cicchetti (1997).

Los resultados obtenidos mediante la Escala de Regulación Emocional (ERC) evidencian que la mayoría de los niños presentan niveles bajos o medios de autorregulación emocional (80%), mientras que solo un 20% alcanza niveles altos. Este hallazgo confirma la tendencia descrita por Mazefsky y White (2019), quienes sostienen que los niños con TEA

presentan dificultades significativas para reconocer y gestionar sus emociones en contextos sociales. Las observaciones en aula revelaron que los niños con puntuaciones bajas en la ERC reaccionan con frustración ante situaciones de cambio, requieren mayor mediación docente y presentan limitada comprensión del lenguaje emocional. En contraste, los participantes con puntuaciones altas muestran mayor capacidad de autocontrol, especialmente cuando las actividades son estructuradas y predecibles. Estos resultados sugieren la necesidad de fortalecer los programas de intervención emocional desde edades tempranas, integrando actividades lúdicas y estrategias visuales que favorezcan la identificación y el manejo de las emociones.

Tabla 3. Niveles de habilidades sociales (Escala SSIS)

<u>Nivel de habilidades sociales</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Porcentaje (%)</u>
Alta	1	10
Media	5	50
Baja	4	40
Total	10	100

Fuente: Elaboración propia (2025), basada en Gresham & Elliott (2011).

Los datos obtenidos mediante la Escala de Habilidades Sociales (SSIS) muestran que el 60% de los niños posee niveles bajos o medios de competencia social, mientras que apenas un 10% alcanza un nivel alto. Este resultado guarda estrecha relación con los hallazgos de Denham et al. (2020), quienes subrayan que la adquisición de habilidades sociales depende en gran medida de la madurez emocional y de la exposición a contextos sociales positivos. Los niños con niveles medios evidencian avances en cooperación y empatía, pero aún presentan dificultades en la asertividad y en la comprensión de normas de convivencia. Aquellos con niveles bajos muestran conductas de aislamiento, escasa reciprocidad afectiva y menor participación grupal. Estos resultados reflejan la importancia de los entornos inclusivos bien estructurados, donde las oportunidades de interacción social guiada pueden convertirse en un medio efectivo para desarrollar la competencia social de los niños con TEA (Elias, 2021).

Tabla 4. Promedios y desviación estándar de las variables

<u>Variable</u>	<u>Media (M)</u>	<u>Desviación estándar (DE)</u>
-----------------	------------------	---------------------------------

Regulación emocional	2.61	0.74
Habilidades sociales	2.42	0.68

Fuente: Elaboración propia (2025).

El análisis descriptivo de los puntajes promedio evidencia que la media de regulación emocional ($M = 2.61$) es ligeramente superior a la media de habilidades sociales ($M = 2.42$), aunque ambas se sitúan en un nivel medio. Las desviaciones estándar reflejan una moderada dispersión de los datos, lo que indica que existen diferencias individuales considerables entre los participantes, un fenómeno característico de la heterogeneidad del TEA (Baron-Cohen, 2021). Este resultado sugiere que, aunque algunos niños logran controlar parcialmente sus emociones, esa regulación no siempre se traduce de forma directa en una conducta social adaptativa. En términos pedagógicos, esto reafirma la necesidad de programas que integren simultáneamente el trabajo emocional y social, ya que el desarrollo de una competencia puede reforzar a la otra (Eisenberg et al., 2021).

Tabla 5. Correlación entre regulación emocional y habilidades sociales

<u>Variables relacionadas</u>	<u>r</u>	<u>de</u>	<u>p</u>	<u>Interpretación</u>
	<u>Pearson</u>		<u>(significancia)</u>	
Regulación emocional ↔ Habilidades sociales	0.76		0.009	Correlación positiva alta y significativa

Fuente: Elaboración propia (2025), con SPSS v.28.

Los resultados de la prueba de correlación de Pearson muestran un coeficiente $r = 0.76$ ($p = 0.009$), lo que indica una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre la regulación emocional y las habilidades sociales. Este hallazgo demuestra que a mayor capacidad de autorregulación emocional, mayores niveles de competencia social se observan en los niños con TEA. Coincidiendo con Eisenberg, Spinrad y Eggum (2021), la autorregulación emocional actúa como base para el control conductual, la empatía y la interacción positiva con los demás. En el contexto del estudio, los niños que logran identificar y expresar sus emociones de forma adecuada son también los que participan con mayor frecuencia en actividades cooperativas, comparten materiales y mantienen contacto visual durante la comunicación. La relación hallada refuerza el modelo teórico que vincula el

desarrollo emocional con la socialización efectiva, aportando evidencia empírica para fortalecer las estrategias inclusivas en aulas ecuatorianas.

Tabla 6. Comparación de medias según género

<u>Género</u>	<u>Regulación emocional (M)</u>	<u>Habilidades sociales (M)</u>
Masculino	2.58	2.40
Femenino	2.68	2.45

Fuente: Elaboración propia (2025).

Al comparar los resultados según el género, se observa que las niñas presentan medias ligeramente superiores tanto en regulación emocional como en habilidades sociales, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas. Este patrón coincide con estudios internacionales que sugieren una mayor tendencia hacia la empatía y la cooperación en las niñas, atribuida a factores socioculturales y de socialización temprana (Denham et al., 2020). Sin embargo, la magnitud de la diferencia es mínima, lo que indica que la condición del TEA trasciende las diferencias de género, afectando de manera similar la autorregulación y la interacción social. Estos resultados evidencian que las intervenciones educativas deben centrarse en las necesidades individuales más que en las diferencias biológicas, priorizando la creación de ambientes emocionalmente seguros y estructurados. En el contexto de Machala, donde las aulas inclusivas están en proceso de consolidación, estos hallazgos aportan información relevante para el diseño de programas de educación emocional equitativa y sensible a la diversidad (Salcedo & Cueva, 2023).

En conjunto, los resultados del estudio confirman una asociación significativa entre la regulación emocional y el desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA de 5 a 6 años. La correlación positiva hallada evidencia que los procesos emocionales y sociales no deben abordarse de manera separada, sino como componentes interdependientes del desarrollo integral. Los datos obtenidos refuerzan la importancia de incluir estrategias psicopedagógicas basadas en el aprendizaje socioemocional, el modelamiento conductual y la mediación afectiva dentro de la educación inclusiva. Estos hallazgos, en concordancia con Gross (2015) y Elias (2021), demuestran que la enseñanza de la autorregulación emocional puede convertirse en un

factor protector que potencia la convivencia, la empatía y la participación de los niños con TEA en entornos educativos regulares.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten establecer una correlación positiva alta ($r = 0.76$, $p = 0.009$) entre la regulación emocional y las habilidades sociales en niños con trastorno del espectro autista (TEA), lo cual demuestra que a medida que mejora la capacidad de autorregulación emocional, también se fortalecen las competencias sociales. Este hallazgo valida la hipótesis inicial y se sustenta en la literatura científica, la cual destaca que la regulación emocional constituye un componente esencial para la socialización y la adaptación escolar (Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2021). En este sentido, el estudio aporta evidencia empírica al confirmar que el reconocimiento y control de las emociones son condiciones necesarias para que los niños con TEA logren participar activamente en interacciones grupales.

De manera específica, los niños con puntuaciones más altas en la Escala de Regulación Emocional mostraron mayor empatía, cooperación y autocontrol, cualidades que favorecieron su integración durante las actividades en el aula. Esto coincide con los planteamientos de Gross (2015), quien sostiene que la gestión emocional adecuada permite responder de forma flexible ante estímulos sociales complejos. En el contexto de Machala, estos resultados tienen relevancia particular, ya que evidencian la urgencia de promover programas educativos que integren el desarrollo emocional como eje transversal de la educación inclusiva.

La distribución de los niveles de regulación emocional evidenció que la mayoría de los niños se ubicó en rangos bajos y medios, representando un 80% del total de la muestra, lo que indica limitaciones en la identificación y expresión de las emociones. Este patrón es consistente con investigaciones previas que muestran que los niños con TEA presentan dificultades para reconocer las señales emocionales en sí mismos y en los demás, lo cual repercute directamente en su comportamiento social (Mazefsky & White, 2019). En el aula observada, fue frecuente que los niños manifestaran frustración ante los cambios en las rutinas o en situaciones que requerían compartir materiales, lo cual generaba episodios de retraimiento o crisis emocionales. No obstante, se identificaron casos donde la mediación docente redujo significativamente la

intensidad de estas reacciones, confirmando la influencia positiva de los educadores emocionalmente competentes (Jennings & Greenberg, 2019). Este hallazgo demuestra que el entorno pedagógico puede convertirse en un espacio de contención emocional, siempre que el docente cuente con las herramientas necesarias para guiar la autorregulación. De este modo, se reafirma que la regulación emocional no solo depende de los factores internos del niño, sino también del acompañamiento pedagógico y del clima emocional que se construye en el aula inclusiva.

En relación con las habilidades sociales, el 60% de los participantes se situó en niveles bajos y medios, lo que indica que aún existen dificultades importantes en la interacción, la empatía y la asertividad. Este resultado guarda coherencia con los planteamientos de Denham, Bassett y Wyatt (2020), quienes sostienen que la adquisición de competencias sociales depende en gran medida del desarrollo de la empatía y de la autorregulación afectiva. Los niños con mejores niveles de regulación emocional fueron también los que demostraron una mayor disposición a cooperar, compartir y comunicarse con sus pares, lo cual confirma la interdependencia entre ambas variables. A nivel educativo, esta relación sugiere que los programas destinados a mejorar las habilidades sociales deben incluir componentes emocionales explícitos, ya que el control emocional facilita la comprensión de normas y el respeto de turnos en las actividades escolares (Koenig, White & Macy, 2021). Además, se observó que el uso de apoyos visuales y rutinas predecibles contribuyó a reducir la ansiedad social, potenciando comportamientos prosociales. En consecuencia, la enseñanza estructurada de las emociones, acompañada de estrategias lúdicas, puede convertirse en una vía eficaz para fomentar la socialización en niños con TEA dentro del contexto ecuatoriano.

El análisis comparativo según el género mostró que las diferencias entre niños y niñas fueron mínimas, aunque las participantes femeninas tendieron a obtener valores ligeramente más altos tanto en regulación emocional como en habilidades sociales. Este hallazgo coincide con las observaciones de Baron-Cohen (2021), quien señala que las niñas con TEA suelen presentar un perfil emocional más compensado debido a su tendencia a imitar y adaptar conductas sociales observadas en el entorno. Sin embargo, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas, lo que sugiere que la sintomatología del TEA impacta de manera similar a ambos géneros en las áreas de regulación emocional y social. Desde una

perspectiva sociocultural, las ligeras variaciones podrían explicarse por los modelos de socialización que fomentan en las niñas una mayor expresión emocional y empatía desde etapas tempranas. Este resultado también se alinea con la teoría de la mente de Baron-Cohen, según la cual las diferencias de género se diluyen en el espectro autista por la alteración en la atribución de estados mentales. En el contexto de Machala, esta ausencia de diferencias significativas refuerza la necesidad de promover estrategias pedagógicas basadas en las necesidades individuales de los estudiantes y no en las categorías de género, priorizando la diversidad funcional sobre los estereotipos tradicionales (Salcedo & Cueva, 2023).

Desde una perspectiva teórica más amplia, los resultados de esta investigación pueden interpretarse a la luz del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), el cual sostiene que el desarrollo humano es el resultado de la interacción constante entre el individuo y los sistemas sociales que lo rodean. En los casos estudiados, se observó que los niños con mejor regulación emocional provenían de hogares donde los padres o cuidadores demostraban prácticas de comunicación afectiva más sólidas, lo cual respalda lo planteado por García y Castillo (2022) sobre la función mediadora del entorno familiar. Asimismo, las instituciones educativas donde existía una colaboración estrecha entre docentes y familias mostraron mejores indicadores de convivencia escolar y menores manifestaciones de desregulación emocional. Estos hallazgos refuerzan la importancia de adoptar un enfoque transdisciplinario en la atención educativa del TEA, articulando el trabajo de psicólogos, docentes y familias (Lozano & Arce, 2022). La regulación emocional y las habilidades sociales no deben abordarse como competencias aisladas, sino como procesos complementarios que requieren la participación conjunta de todos los actores del ecosistema educativo.

Finalmente, los resultados encontrados ratifican la necesidad de incorporar de forma sistemática el aprendizaje socioemocional (ASE) en los programas de educación inclusiva. La Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2020) define el ASE como un proceso educativo intencionado que permite desarrollar competencias esenciales como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades relacionales. Los hallazgos de este estudio muestran que los niños con TEA que poseen mayores niveles de autorregulación emocional también demuestran una mejor adaptación al entorno escolar, lo que respalda la eficacia del ASE como estrategia preventiva y formativa. Este enfoque, además,

contribuye al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030, que busca garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos (Naciones Unidas, 2023). En consecuencia, la evidencia empírica obtenida no solo valida teorías existentes, sino que ofrece una base concreta para la implementación de políticas educativas que integren la dimensión emocional en el currículo. La aplicación de programas socioemocionales, junto con la capacitación docente en competencias afectivas, podría transformar las aulas ecuatorianas en espacios donde la diversidad sea comprendida, valorada y gestionada desde el respeto y la empatía.

6. CONCLUSIÓN

Los hallazgos del presente estudio permiten concluir que existe una relación positiva y significativa entre la regulación emocional y las habilidades sociales en los niños con trastorno del espectro autista (TEA) de 5 a 6 años en una institución educativa de Machala. Esta correlación ($r = 0.76$, $p = 0.009$) confirma que la autorregulación emocional constituye un predictor importante del comportamiento social adaptativo en la infancia, tal como lo plantean Eisenberg, Spinrad y Eggum (2021). Los resultados evidencian que los niños con mayor capacidad para reconocer y gestionar sus emociones demuestran también mejores niveles de cooperación, empatía y participación en actividades colectivas. Este hallazgo refuerza la idea de que la educación inclusiva debe incorporar estrategias que fortalezcan la dimensión emocional del aprendizaje, entendida no solo como un componente afectivo, sino como una competencia esencial para la integración social y la convivencia escolar. En el contexto ecuatoriano, este aporte es relevante, ya que brinda evidencia empírica que respalda la implementación de programas educativos basados en el desarrollo socioemocional.

Asimismo, se concluye que la mayoría de los niños evaluados presentó niveles bajos o medios de regulación emocional, lo que refleja una limitada capacidad para manejar situaciones de frustración, cambio o interacción social. Este resultado coincide con lo planteado por Mazefsky y White (2019), quienes sostienen que los niños con TEA presentan deficiencias significativas en la expresión y control emocional debido a alteraciones neurocognitivas y comunicativas. En el entorno observado, dichas dificultades se manifestaron en comportamientos de retraimiento, impulsividad o ansiedad, los cuales afectaron directamente su desempeño en las actividades escolares. Sin embargo, también se evidenció que los docentes que implementaban estrategias

de mediación afectiva lograban reducir estos episodios, lo que resalta la influencia del entorno pedagógico en el fortalecimiento emocional. En este sentido, se reafirma que el acompañamiento docente y la empatía del educador son factores protectores esenciales en el proceso de autorregulación emocional y adaptación social del niño con TEA (Jennings & Greenberg, 2019).

De manera complementaria, los resultados sobre las habilidades sociales mostraron que la mayoría de los niños se ubicó en niveles bajos y medios, evidenciando la necesidad de fortalecer las competencias relacionales desde la primera infancia. Tal como señalan Denham, Bassett y Wyatt (2020), el desarrollo de la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos son procesos que dependen de la madurez emocional y de la calidad de las interacciones sociales. En el presente estudio, los niños con puntuaciones más altas en regulación emocional también fueron quienes mostraron comportamientos más adaptativos y prosociales, lo cual confirma la interdependencia entre ambas variables. Este hallazgo permite concluir que la mejora de las habilidades sociales no puede abordarse de manera aislada, sino como un resultado del desarrollo emocional integral. Por tanto, los programas educativos deben diseñarse con un enfoque integrador, que combine el aprendizaje emocional con experiencias de socialización estructuradas, coherentes con las necesidades específicas del TEA (Koenig, White & Macy, 2021).

Otra conclusión relevante se relaciona con la ausencia de diferencias significativas entre niños y niñas en las variables estudiadas, lo que sugiere que la condición del TEA afecta de manera similar la regulación emocional y la competencia social, independientemente del género. Si bien las niñas presentaron una ligera tendencia hacia un mayor control emocional, las diferencias no fueron estadísticamente relevantes, lo cual coincide con lo planteado por Baron-Cohen (2021) respecto a la uniformidad en la expresión emocional dentro del espectro autista. Estos resultados enfatizan que las intervenciones pedagógicas deben priorizar las necesidades individuales por encima de las diferencias de sexo, promoviendo una educación inclusiva que respete la diversidad funcional. En este sentido, la planificación docente debe basarse en la observación y comprensión de las características particulares de cada niño, estableciendo apoyos personalizados que favorezcan tanto la estabilidad emocional como la participación

social. Esto constituye un principio fundamental de equidad en la educación inclusiva ecuatoriana contemporánea (Salcedo & Cueva, 2023).

Desde una perspectiva sistémica, los resultados refuerzan el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), el cual sostiene que el desarrollo emocional y social depende de la interacción dinámica entre los sistemas familiares, escolares y comunitarios. Los niños con mejores niveles de regulación emocional provenían de hogares donde existían prácticas parentales basadas en la comunicación afectiva y el refuerzo positivo, lo que confirma los hallazgos de García y Castillo (2022) sobre la influencia del entorno familiar en la autorregulación. A su vez, las escuelas que promovían la colaboración activa entre docentes y familias evidenciaron un clima emocional más favorable, con menor incidencia de conductas disruptivas. Esto demuestra que la inclusión educativa requiere de un enfoque transdisciplinario donde participen educadores, psicólogos, terapeutas y padres de familia, articulando esfuerzos hacia un mismo objetivo: el bienestar socioemocional del niño con TEA. En consecuencia, el fortalecimiento del vínculo escuela-familia se presenta como un componente indispensable para garantizar la continuidad y efectividad de las intervenciones emocionales y sociales (Lozano & Arce, 2022).

Se concluye que la implementación del aprendizaje socioemocional (ASE) en las aulas inclusivas constituye una estrategia prioritaria para mejorar tanto la regulación emocional como las habilidades sociales de los niños con TEA. De acuerdo con la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2020), la enseñanza de competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsable genera beneficios duraderos en la convivencia y el bienestar estudiantil. Los resultados del presente estudio aportan evidencia local que respalda la incorporación del ASE en el currículo ecuatoriano, en concordancia con los principios de la Agenda 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que promueve una educación inclusiva y de calidad para todos (Naciones Unidas, 2023). En síntesis, esta investigación demuestra que la atención al componente emocional no solo potencia el aprendizaje académico, sino que también constituye un pilar fundamental para la construcción de comunidades educativas empáticas, equitativas y verdaderamente inclusivas. Su aplicación sistemática en contextos como Machala representa un paso decisivo hacia una educación más humana y socialmente transformadora.

7. BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

American Psychiatric Association. (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5-TR)*. Editorial Médica Panamericana.

Baron, S. (2021). *The pattern seekers: How autism drives human invention*. Penguin Books.

Beck, J. (2021). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond (3rd ed.)*. Guilford Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Cabero, J., & Palacios, A. (2023). Integración de tecnologías digitales para la inclusión educativa: Retos y oportunidades en contextos escolares. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 75(1), 1–18. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.75.2774>

CASEL. (2020). What is SEL? <https://casel.org/what-is-sel>

Cole, P., Ram, N., & English, M. (2020). Toward a developmental model of emotion regulation: Implications for children with neurodevelopmental disorders. *Developmental Review*, 56, 100923. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100923>

Cooper, J., Heron, T., & Heward, W. (2020). *Applied behavior analysis (3rd ed.)*. Pearson Education.

Davidson, R., & Irwin, W. (2020). The functional neuroanatomy of emotion and affective style. *Trends in Cognitive Sciences*, 24(12), 983–995. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.09.004>

Denham, S., Bassett, H., & Wyatt, T. (2020). The socialization of emotional competence. *Educational Psychologist*, 55(4), 226–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1779651>

Eisenberg, N., Spinrad, T., & Eggum, N. (2021). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17(1), 495–

521. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120848>

Elias, M. (2021). Social-emotional learning and social inclusion: Foundations and futures. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1507–1521. <https://doi.org/10.1037/edu0000543>

García, M., & Castillo, D. (2022). La función de la familia en el desarrollo socioemocional de los niños con autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 14(2), 88–103. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.845210>

Gray, C., & Attwood, T. (2020). *The new social story book* (15th ed.). Future Horizons.

Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Jennings, P., & Greenberg, M. (2019). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 89(4), 775–799. <https://doi.org/10.3102/0034654319879973>

Koenig, K., White, S., & Macy, K. (2021). Teaching social skills to children with autism: A curriculum for teachers and clinicians. *Autism Research and Treatment*, 2021, Article 6632579. <https://doi.org/10.1155/2021/6632579>

Leaf, J., Cihon, J., Ferguson, J., & McEachin, J. (2022). Applied behavior analysis and autism spectrum disorder: Current practices and future directions. *Behavior Analysis in Practice*, 15(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s40617-021-00570-z>

Lozano, R., & Arce, A. (2022). Perspectiva transdisciplinaria en la atención a niños con trastornos del espectro autista. *Revista Educación y Humanismo*, 24(43), 187–203. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.4938>

Mazefsky, C., & White, S. (2019). Emotion regulation: Concepts and practice in autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 28(3), 527–543. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2019.02.006>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Política nacional de educación inclusiva y atención a la diversidad. MINEDUC. Naciones Unidas. (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Informe 2023*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2023>

Organización Mundial de la Salud. (2023). Trastorno del espectro autista. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Rincón, L., & Rodríguez, A. (2021). Políticas públicas de inclusión educativa en América Latina: Avances, desafíos y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Educación*

Inclusiva, 15(2), 45–62. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200045>

Salazar, V., & Muñoz, C. (2023). La colaboración escuela-familia en el proceso de inclusión de niños con necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(2), 115–132. <https://doi.org/10.35362/rie9125700>

Salcedo, F., & Cueva, E. (2023). Prácticas inclusivas y estrategias docentes en contextos educativos ecuatorianos. *Revista Educación y Sociedad*, 28(3), 203–221. <https://doi.org/10.17163/uni.n28.2023.10>

Thompson, R. (2019). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 84(2), 7–25. <https://doi.org/10.1111/mono.12401>

Uddin, L., Dajani, D., Voorhies, W., Bednarz, H., & Kana, R. (2019). Progress and roadblocks in the search for brain-based biomarkers of autism and ADHD. *Translational Psychiatry*, 9(1), 110. <https://doi.org/10.1038/s41398-019-0425-1>



CONSEJO EDITORIAL REVISTA CIENCIA Y EDUCACIÓN

Asunto: Certificado de
aceptación para revisión y
publicación de artículo científico

Oficio N* Cienc-educ2025-110304-C
Ecuador, 3 de Noviembre del 2025

El Consejo Editorial Revista Ciencia y Educación (CERCE) y la
Comisión de Publicaciones de Ecuatesis (CPE)

CERTIFICAN:

Que el artículo científico denominado: *“Relación entre la regulación emocional y el desarrollo de las habilidades sociales en niños con trastorno del espectro autista de 5 a 6 años en una escuela de Machala, período 2025-2026”*. Siendo:

*Autores: Lic. Fanny Cristina Valarezo Alvarez,
Lic. Angie Mishell Narváez Morocho,
Mgtr. Steven Arturo Torres Burgos.*

Fue:

Enviado: 25 de Octubre del 2025

Comienzo de revisión: 25 de Octubre del 2025

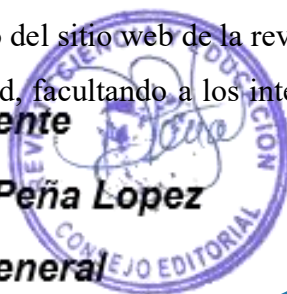
Fue presentado, para su revisión, aprobación y publicación por el autor principal ante el Consejo Editorial de la Revista Ciencia y Educación, siendo **ACEPTADO** para su publicación en el número correspondiente con la *Edición Especial IV* del 2025. Lo cual consta dentro del sitio web de la revista *Ciencia y Educación*.

Es todo cuanto podemos certificar en honor a la verdad, facultando a los interesados hacer uso del presente documento.

Atentamente

Duanys Miguel Peña Lopez

Director General



UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

