REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA CON MENCIÓN EN INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN MODALIDAD EN LÍNEA

TEMA:

AUTONOMÍA Y HABILIDADES ADAPTATIVAS EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

AUTORAS:

AGUIRRE ARROBO ANDREA ALEJANDRA

SAAVEDRA MACKLIFF WENDY PAOLA

DIRECTORA:

MGTR. GONZÁLEZ ROMERO LOURDES MARIBEL

MILAGRO, 2026

Derechos de autor

Sr. Dr.

Fabricio Guevara Viejó

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, **AGUIRRE ARROBO ANDREA ALEJANDRA** y **SAAVEDRA MACKLIFF WENDY PAOLA** en calidad de autoras y titulares de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo "los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo", que fue realizado como requisito previo para la obtención del Grado de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA CON MENCIÓN EN INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN MODALIDAD EN LÍNEA, como aporte a la Línea de Investigación EDUCACIÓN, CULTURA, TECNOLOGÍA EN INNOVACIÓN PARA LA SOCIEDAD – MEI, de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Asimismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad con lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Las autoras declaran que la obra objeto de la presente autorización es original en su

forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, 14 de septiembre de 2026

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
ANDREA ALEJANDRA AGUIRRE ARROBO

AGUIRRE ARROBO ANDREA ALEJANDRA
C.I. 1104646417

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
WENDY PAOLA SAAVEDRA MACKLIFF

SAAVEDRA MACKLIFF WENDY PAOLA
C.I. 0919608273

Aprobación de la Directora del Trabajo de Titulación

Yo, GONZÁLEZ ROMERO LOURDES MARIBEL en mi calidad de directora del trabajo de titulación, elaborado por AGUIRRE ARROBO ANDREA ALEJANDRA y SAAVEDRA MACKLIFF WENDY PAOLA, cuyo tema es AUTONOMÍA Y HABILIDADES ADAPTATIVAS EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA, que aporta a la Línea de Investigación EDUCACIÓN, CULTURA, TECNOLOGÍA EN INNOVACIÓN PARA LA SOCIEDAD - MEI, previo a la obtención del Grado MAGÍSTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA CON MENCIÓN EN INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN MODALIDAD EN LÍNEA. El trabajo de titulación consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta. Considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo APRUEBO, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 14 de septiembre de 2026

Firmado electrónicamente por:
LOURDES MARIBEL
GONZALEZ ROMERO

GONZÁLEZ ROMERO LOURDES MARIBEL
C.I. 1202978639

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

FACULTAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los treinta días del mes de octubre del año dos mil veintiseis., siendo las 10:02 horas, de forma PRESENCIAL comparece el/la maestrante, AGUIRRE ARROBO ANDREA ALEJANDRA, a defender el Trabajo de Titulación denominado **" AUTONOMÍA Y HABILIDADES ADAPTATIVAS EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA"**, ante el Tribunal de Calificación integrado por: Ph. D ZAMBRANO VILLALBA CARMEN GRACIELA, Presidente(a), Mgs PLUAS SALAZAR RITA MARICELA en calidad de Vocal; y, Mpsc RUEDA ESPINOZA KATI MARIBEL que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACIÓN	**50.00**
DEFENSA ORAL	**35.33**
PROMEDIO	**85.33**
EQUIVALENTE	**MUY BUENO**

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 11:02 horas.

Firmado electrónicamente por:
CARMEN GRACIELA ZAMBRANO VILLALBA

DRA. ZAMBRANO VILLALBA CARMEN GRACIELA
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL

Firmado electrónicamente por:
RITA MARICELA PLUAS SALAZAR

MGS PLUAS SALAZAR RITA MARICELA
VOCAL

Firmado electrónicamente por:
0924188147 KATI MARIBEL RUEDA ESPINOZA

MPSC RUEDA ESPINOZA KATI MARIBEL
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL

Firmado electrónicamente por:
ANDREA ALEJANDRA AGUIRRE ARROBO

AGUIRRE ARROBO ANDREA ALEJANDRA
MAESTRANTE

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

FACULTAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los treinta días del mes de octubre del año dos mil veintiseis., siendo las 10:02 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, SAAVEDRA MACKLIFF WENDY PAOLA, a defender el Trabajo de Titulación denominado **" AUTONOMÍA Y HABILIDADES ADAPTATIVAS EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA"**, ante el Tribunal de Calificación integrado por: Ph. D ZAMBRANO VILLALBA CARMEN GRACIELA, Presidente(a), Mgs PLUAS SALAZAR RITA MARICELA en calidad de Vocal; y, Mpsc RUEDA ESPINOZA KATI MARIBEL que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACIÓN	**50.00**
DEFENSA ORAL	**35.33**
PROMEDIO	**85.33**
EQUIVALENTE	**MUY BUENO**

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 11:02 horas.

CARMEN GRACIELA ZAMBRANO VILLALBA

DRA. ZAMBRANO VILLALBA CARMEN GRACIELA
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL

RITA MARICELA PLUAS SALAZAR

MGS PLUAS SALAZAR RITA MARICELA
VOCAL

0924188147 KATI MARIBEL RUEDA ESPINOZA

MPSC RUEDA ESPINOZA KATI MARIBEL
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL

WENDY PAOLA SAAVEDRA MACKLIFF

SAAVEDRA MACKLIFF WENDY PAOLA
MAESTRANTE

DEDICATORIA

A mi esposo y a mis hijos, quienes son mi pilar fundamental y mi mayor inspiración. Gracias por acompañarme durante este camino, por comprender cada momento dedicado a mis estudios y por darme la fuerza necesaria para continuar.

Cada esfuerzo realizado y cada desafío superado han tenido un propósito especial: seguir creciendo y alcanzar esta meta junto a ustedes.

Andrea

Dedico este logro, en primer lugar, a Dios, por ser mi fortaleza y por concederme la sabiduría, la perseverancia y la fe necesarias para culminar este camino.

Dedico también este título a mí misma, como reconocimiento a mi esfuerzo, dedicación y constancia. A la mujer y a la profesional que decidió continuar aprendiendo, aun en medio del cansancio, las responsabilidades y los desafíos que implicó este año de formación. Este logro representa mucho más que alcanzar una meta académica; representa el resultado de haber creído que siempre podemos aprender, crecer y aportar algo mejor a los demás.

Dedico especialmente este trabajo a los niños, quienes fueron nuestra principal inspiración. A cada niño que nos ha enseñado que no existe una única manera de aprender, comunicarse, participar o descubrir el mundo. A ellos, porque sus capacidades, sus avances y cada uno de sus procesos nos recuerdan que educar implica mirar más allá de las dificultades y aprender a reconocer, valorar y potenciar sus habilidades, talentos, fortalezas y posibilidades; creer en lo que pueden lograr y brindarles las oportunidades y los apoyos necesarios para que puedan desarrollar todo su potencial. Porque cuando cambiamos nuestra mirada y dejamos de enfocarnos en aquello que el niño no puede hacer, comenzamos a descubrir todo aquello que sí

puede alcanzar.

Dedico esta tesis a las familias que acompañan con amor y esfuerzo cada proceso, a los docentes que cada día buscan nuevas formas de enseñar y a los profesionales que aportan desde sus diferentes áreas. Porque creemos firmemente que cuando familia, escuela y profesionales trabajan de manera coordinada, con respeto, compromiso y amor, se pueden abrir nuevas oportunidades para que los niños desarrollen su autonomía, sus habilidades y participen cada vez más plenamente en su entorno.

Finalmente, dedico este trabajo a nuestra vocación de educar. Lo realizamos con respeto, devoción y convicción, con el deseo sincero de aportar, aunque sea con un pequeño paso, a la construcción de una educación más humana, sensible e inclusiva.

Que este título no represente solamente el final de una etapa, sino el compromiso de continuar aprendiendo, investigando y trabajando por una educación en la que cada niño sea valorado por quien es, acompañado según sus necesidades y reconocido por todo aquello que es capaz de lograr.

Wendy

AGRADECIMIENTOS

A Dios, mi todo, por sostenerme en cada paso, darme la fortaleza cuando más la necesité y permitirme llegar hasta este momento tan especial. A la Virgencita, por acompañarme, cuidar mi camino y llenar mi corazón de fe y esperanza.

A mi esposo y a mis hijos, por ser mi hogar, mi apoyo y mi mayor motivación. Gracias por acompañarme con amor y comprender cada esfuerzo realizado para alcanzar esta meta.

A mi madre, por estar siempre ahí, alentándome, creyendo en mí y recordándome que podía seguir adelante.

A mi vocación docente, porque fue el camino que despertó en mí el deseo de aprender, crecer y prepararme para acompañar mejor a cada niño.

Y a mí misma, por la constancia, por cada esfuerzo y por no rendirme hasta llegar aquí. Hoy abrazo esta meta con gratitud, porque representa todo lo vivido y todo lo que fui capaz de superar.

Andrea

Agradezco, en primer lugar, a Dios, por la vida, la sabiduría, la fortaleza y la perseverancia que me concedió para recorrer este camino y culminar satisfactoriamente esta etapa de mi formación profesional.

A mi familia, por su amor, comprensión y apoyo incondicional. Gracias por acompañarme durante este año, por comprender mis tiempos de estudio, mis preocupaciones y mis momentos de cansancio, y por estar presentes de una u otra manera en cada paso de este

proceso. Este logro también les pertenece.

Expreso mi profundo agradecimiento a todos los docentes que formaron parte de esta Maestría en Educación Inclusiva. Cada clase, cada reflexión, cada conocimiento compartido y cada experiencia contribuyeron a transformar y enriquecer mi mirada como educadora. Me llevo aprendizajes que no solamente fortalecen mi formación académica, sino que también reafirman mi compromiso con una educación más respetuosa, equitativa y humana.

Agradezco especialmente a nuestra tutora y a quienes nos orientaron durante la elaboración de esta investigación, por sus aportes, observaciones y acompañamiento durante un proceso que representó esfuerzo, aprendizaje y crecimiento profesional.

A mi compañera de tesis, Andrea, con quien compartí este largo camino. Gracias por cada jornada de trabajo, por las ideas compartidas, por la paciencia, por el compromiso y por no desistir ante las dificultades. Culminar esta investigación juntas nos permite mirar atrás y reconocer cuánto aprendimos y cuánto crecimos durante este proceso.

Agradecemos también a la Unidad Educativa Reggio Innova, a los docentes, familias y participantes que hicieron posible el desarrollo de esta investigación. Su colaboración nos permitió acercarnos a una realidad educativa concreta y comprender que el fortalecimiento de la autonomía y las habilidades adaptativas requiere de un acompañamiento integral, articulado y corresponsable entre la familia, la escuela y los profesionales que conforman la red de apoyo del niño, desde una perspectiva de inclusión y respeto a sus necesidades, capacidades y potencialidades.

De manera muy especial, agradezco a los niños que inspiraron esta investigación. Ellos nos recordaron que la inclusión no consiste únicamente en permitir el acceso a una institución

educativa, sino en generar verdaderas oportunidades para participar, aprender, comunicarse, tomar decisiones y desarrollar progresivamente su autonomía.

Finalmente, agradezco a la vida por permitirme culminar esta etapa con la certeza de que educar es mucho más que enseñar contenidos. Es observar, comprender, acompañar, buscar estrategias, trabajar en equipo y creer en las posibilidades de cada niño.

Culmino esta maestría con profunda gratitud y con una convicción aún más fuerte: cuando educamos con conocimiento, compromiso, respeto y amor, podemos contribuir a transformar realidades y a construir una educación en la que todos tengan la oportunidad de aprender y desarrollarse.

Wendy

Resumen

La presente investigación abordó la autonomía y las habilidades adaptativas de niños con trastorno del espectro autista (TEA) de la Unidad Educativa Reggio Innova, considerando los apoyos psicopedagógicos educativos, familiares y conductuales presentes en su entorno. El objetivo fue diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica sustentada en el diagnóstico de dichos apoyos para fortalecer el desempeño autónomo de los estudiantes. Se desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental, transversal, descriptivo, correlacional y propositivo. La información se obtuvo mediante encuestas dirigidas a docentes y padres de familia, junto con una lista de cotejo aplicada por observación directa a los estudiantes. Los resultados evidenciaron diferencias individuales en el nivel de autonomía y habilidades adaptativas. La comprensión de instrucciones alcanzó uno de los promedios más altos en la observación (3,9), mientras que la comunicación funcional y la cooperación grupal registraron 3,0. También se identificó poca sistematicidad en algunos apoyos, especialmente en la anticipación de cambios y el uso de recursos visuales. A partir de estos hallazgos se elaboró la propuesta “Paso a paso hacia la autonomía”, con estrategias de apoyo gradual, comunicación funcional, rutinas visuales y coordinación hogar-escuela. Se concluye que el fortalecimiento de la autonomía requiere apoyos individualizados, continuos y coordinados entre los contextos escolar y familiar.

Palabras clave: autonomía; habilidades adaptativas; trastorno del espectro autista; intervención psicopedagógica; inclusión educativa.

Abstract

This research addressed autonomy and adaptive skills in children with autism spectrum disorder (ASD) at Unidad Educativa Reggio Innova, considering the educational, family, and behavioral psychoeducational supports available in their environment. The objective was to design a psychoeducational intervention proposal based on the assessment of these supports to strengthen students' autonomous performance. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, descriptive, correlational, and proposal-oriented study was conducted. Data were collected through surveys administered to teachers and parents, together with a checklist completed through direct observation of the students. The results showed individual differences in autonomy and adaptive skills. Understanding instructions reached one of the highest observation averages (3.9), whereas functional communication and group cooperation scored 3.0. Limited systematic use of some supports was also identified, particularly anticipation of changes and visual resources. Based on these findings, the proposal "Step by Step Toward Autonomy" was developed, including gradual support, functional communication, visual routines, and home-school coordination strategies. It is concluded that strengthening autonomy requires individualized, continuous, and coordinated support across school and family contexts.

Keywords: autonomy; adaptive skills; autism spectrum disorder; psychoeducational intervention; inclusive education.

Lista de Tablas

Tabla 1 Matriz de operacionalización de las variables 13
Tabla 2 Características y delimitación de la población 28
Tabla 3 Frecuencias y porcentajes del ítem 1 - Docentes 33
Tabla 4 Frecuencias y porcentajes del ítem 2 - Docentes 34
Tabla 5 Frecuencias y porcentajes del ítem 3 - Docentes 35
Tabla 6 Frecuencias y porcentajes del ítem 4 - Docentes 35
Tabla 7 Frecuencias y porcentajes del ítem 5 - Docentes 36
Tabla 8 Frecuencias y porcentajes del ítem 1 - Familias 36
Tabla 9 Frecuencias y porcentajes del ítem 2 - Familias 37
Tabla 10 Frecuencias y porcentajes del ítem 3 - Familias 38
Tabla 11 Frecuencias y porcentajes del ítem 4 - Familias 38
Tabla 12 Frecuencias y porcentajes del ítem 5 - Familias 39
Tabla 13 Frecuencias y porcentajes del ítem 6 - Familias 39
Tabla 14 Frecuencias y porcentajes del ítem 7 - Familias 40
Tabla 15 Frecuencias y porcentajes del ítem 8 - Familias 41
Tabla 16 Promedio individual de los 10 estudiantes observados 41
Tabla 17 Frecuencias y porcentajes del indicador 1 - Observación 42
Tabla 18 Frecuencias y porcentajes del indicador 2 - Observación 43
Tabla 19 Frecuencias y porcentajes del indicador 3 - Observación 43
Tabla 20 Frecuencias y porcentajes del indicador 4 - Observación 44
Tabla 21 Frecuencias y porcentajes del indicador 5 - Observación 44
Tabla 22 Frecuencias y porcentajes del indicador 6 - Observación 45
Tabla 23 Frecuencias y porcentajes del indicador 7 - Observación 45
Tabla 24 Frecuencias y porcentajes del indicador 8 - Observación 46

Índice / Sumario

Derechos de autor ..... **II**
Aprobación de la Directora del Trabajo de Titulación ..... **IV**
Aprobación del tribunal calificador ..... **V**
DEDICATORIA ..... **VI**
AGRADECIMIENTOS ..... **VIII**
Resumen ..... **XI**
Abstract ..... **XII**
Lista de Tablas ..... **XIII**
Índice / Sumario ..... **XIV**
INTRODUCCIÓN **1**
CAPÍTULO I **3**
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN **3**
1.1. Planteamiento del problema 3
1.2. Delimitación del problema 7
1.3. Formulación del problema 8
1.4. Preguntas de investigación 9
1.5. Determinación del tema 9
1.6. Objetivo general 10
1.7. Objetivos específicos 10
1.8. Hipótesis 11
1.9. Declaración y operacionalización de las variables 11
1.10. Matriz de operacionalización de las variables 13
1.11. Justificación 14
1.12. Alcance 16
1.13. Limitaciones 17
CAPÍTULO II **18**
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL **18**
2.1. Trastorno del espectro autista y desarrollo de la autonomía 18
2.1.1. Comprensión actual del trastorno del espectro autista 18
2.1.2. Autonomía infantil en niños con TEA 19
2.1.3. Habilidades adaptativas y vida cotidiana 20
2.2. Apoyos psicopedagógicos en los estudiantes para fortalecer la autonomía y las habilidades adaptativas 20
2.2.1. Apoyos educativos y estrategias psicopedagógicas 21
2.2.2. Apoyos familiares y coordinación hogar-escuela 21

2.2.3. Apoyos conductuales e intervención psicopedagógica contextualizada 22
2.3. Enfoques educativos para la inclusión y participación de niños con TEA.....23
2.3.1. Inclusión educativa y Diseño Universal para el Aprendizaje.....23
2.3.2. Enfoque sociocultural, ecológico y participación familiar.....24
2.3.3. Enfoque Reggio Emilia aplicado a la autonomía 25
CAPÍTULO III 26
DISEÑO METODOLÓGICO.....26
3.1. Tipo y diseño de investigación 26
3.2. Población y muestra 27
3.2.1. Características y delimitación de la población 27
3.2.2. Tipo, tamaño y selección de la muestra.....28
3.3. Métodos, técnicas e instrumentos 29
3.3.1. Métodos teóricos y empíricos 29
3.3.2. Técnicas e instrumentos de recolección 29
3.4. Validez y confiabilidad de los instrumentos 30
3.5. Procedimiento 30
3.6. Procesamiento y análisis de la información.....31
3.7. Consideraciones éticas.....32
CAPÍTULO IV 33
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS 33
4.1. Presentación de los resultados 33
4.2. Resultados de la encuesta a docentes.....33
4.2.1. Ítem 1. Organización de pertenencias 33
4.2.2. Ítem 2. Comunicación de necesidades o solicitud de ayuda.....34
4.2.3. Ítem 3. Participación en actividades escolares 34
4.2.4. Ítem 4. Anticipación de cambios de rutina y reconocimiento positivo 35
4.2.5. Ítem 5. Uso sistemático de apoyos visuales e instrucciones breves.....36
4.3. Resultados de la encuesta a padres de familia o representantes.....36
4.3.1. Ítem 1. El niño realiza una rutina de cuidado personal acorde con su edad utilizando cada vez menos ayuda.....36
4.3.2. Ítem 2. Comunica sus necesidades o solicita ayuda cuando la requiere 37
4.3.3. Ítem 3. Participa en actividades familiares respetando turnos.....38

4.3.4. Ítem 4. Organiza sus pertenencias y sigue las rutinas establecidas en el hogar.....38
4.3.5. Ítem 5. En el hogar se utilizan apoyos visuales, instrucciones breves o secuencias para facilitar las actividades del niño.....39
4.3.6. Ítem 6. La familia permite que el niño intente realizar las actividades y reduce

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

la ayuda de manera progresiva....39
4.3.7. Ítem 7. La familia anticipa los cambios de rutina y reconoce positivamente los avances del niño....40
4.3.8. Ítem 8. La familia mantiene comunicación con los docentes y acuerda metas comunes para fortalecer la autonomía del niño....41
4.4. Resultados de la lista de cotejo mediante observación directa....41
4.4.1. Indicador 1. Cuida y organiza sus pertenencias durante la jornada escolar....42
4.4.2. Indicador 2. Realiza rutinas básicas de alimentación o higiene con el nivel de ayuda necesario....43
4.4.3. Indicador 3. Comprende y sigue instrucciones breves relacionadas con una actividad planteada....43
4.4.4. Indicador 4. Comunica sus necesidades, elecciones o solicitud de ayuda de manera funcional....44
4.4.5. Indicador 5. Espera su turno durante actividades compartidas....44
4.4.6. Indicador 6. Coopera o participa con otras personas en una actividad grupal. 45
4.4.7. Indicador 7. Prepara los materiales e inicia la actividad propuesta....45
4.4.8. Indicador 8. Mantiene el esfuerzo y finaliza la tarea asignada con el nivel de apoyo requerido....46
4.5. Integración y contraste de los resultados....46
4.6. Discusión de resultados....47
CAPÍTULO V....49
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA....49
5.1. Título de la propuesta....49
5.2. Fundamentación....49
5.3. Objetivo general de la propuesta....49
5.4. Objetivos específicos....49
5.5. Plan de estrategias y actividades....51
5.6. Aplicación y seguimiento....52
5.7. Viabilidad....52
CONCLUSIONES....53
RECOMENDACIONES....55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS....56

ANEXOS....59

INTRODUCCIÓN

El trastorno del espectro autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo que puede manifestarse de diferentes maneras en la comunicación, la interacción social, el comportamiento y el desempeño en actividades cotidianas. En el ámbito educativo, atender las necesidades de los estudiantes con TEA implica no solo garantizar su acceso y participación en la escuela, sino también proporcionar apoyos que favorezcan el desarrollo de habilidades útiles para desenvolverse con mayor independencia en distintos contextos.

Dentro de este proceso, la autonomía y las habilidades adaptativas adquieren especial importancia, debido a que se relacionan con acciones cotidianas como organizar materiales, seguir instrucciones y rutinas, comunicar necesidades, participar con otras personas y realizar actividades personales y escolares con el nivel de apoyo requerido. Por esta razón, el acompañamiento de docentes y familias constituye un elemento importante para ofrecer oportunidades de aprendizaje acordes con las características y necesidades de cada niño.

La presente investigación se desarrolló en la Unidad Educativa Reggio Innova y estuvo orientada al análisis de la autonomía y las habilidades adaptativas de niños con trastorno del espectro autista, considerando también los apoyos psicopedagógicos educativos, familiares y conductuales presentes en su entorno. El estudio surgió de la necesidad de conocer con mayor profundidad el desempeño de los estudiantes en los ámbitos personal, comunicativo, social y escolar, así como las condiciones de apoyo que podían favorecer su independencia y participación.

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y transversal, y un alcance descriptivo, correlacional y propositivo. Para la recolección de

información se utilizaron encuestas dirigidas a docentes y padres de familia o representantes, además de una lista de cotejo aplicada mediante observación directa a los estudiantes. La participación de estos grupos permitió obtener información desde el contexto escolar y familiar y relacionarla con las variables establecidas en el estudio.

A partir de la información obtenida, se identificaron necesidades relacionadas con la autonomía, las habilidades adaptativas y los apoyos proporcionados en los diferentes contextos. Estos elementos sirvieron de base para la elaboración de una propuesta de intervención psicopedagógica contextualizada, integrada por estrategias, actividades, recursos e indicadores de seguimiento orientados a fortalecer progresivamente la autonomía de los niños con TEA y favorecer la coordinación entre la familia y la escuela.

El trabajo se encuentra organizado en varios capítulos. El primero presenta el problema de investigación, su formulación, los objetivos, las variables, la hipótesis, la justificación, el alcance y las limitaciones. El segundo desarrolla los fundamentos teóricos relacionados con el trastorno del espectro autista, la autonomía, las habilidades adaptativas y los apoyos psicopedagógicos. El tercer capítulo describe el diseño metodológico utilizado para el desarrollo del estudio. Posteriormente, se presentan el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, la propuesta de intervención psicopedagógica y, finalmente, las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

El trastorno del espectro autista (TEA) comprende un grupo diverso de condiciones relacionadas con el desarrollo cerebral. Sus características pueden manifestarse de distintas maneras e influir en la comunicación, la interacción social, el comportamiento y la realización de actividades cotidianas. La Organización Mundial de la Salud señala que aproximadamente una de cada 127 personas presenta autismo y destaca que los apoyos deben responder a las necesidades particulares de cada persona, con la participación de la familia y la comunidad (Organización Mundial de la Salud, 2025).

En el ámbito educativo, la inclusión de los niños con TEA no debe limitarse únicamente a su ingreso y permanencia en una institución. También requiere crear oportunidades para que desarrollen independencia, participen activamente y aprendan habilidades que puedan utilizar en diferentes situaciones. Dentro de este proceso, la autonomía y las habilidades adaptativas son fundamentales porque permiten que el niño responda de mejor manera a las actividades personales, sociales y escolares propias de su edad.

Las habilidades adaptativas comprenden capacidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas aprenden y emplean en su vida diaria. Estas incluyen la comunicación, la autodirección, las relaciones interpersonales, el seguimiento de normas, el cuidado personal, la seguridad y el cumplimiento de rutinas (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2021). Por tanto, su desarrollo influye en la posibilidad de que los niños realicen actividades con menor ayuda, expresen sus necesidades, organicen sus

materiales, sigan instrucciones, participen con otras personas y completen tareas.

El desarrollo de estas habilidades no depende exclusivamente de las características individuales del niño. También se relaciona con las oportunidades de aprendizaje y con los apoyos que recibe en los diferentes espacios donde participa. En el contexto escolar, las estrategias individualizadas, los apoyos visuales, la enseñanza estructurada, el modelado y la división de las actividades en pasos pueden facilitar la comprensión y la realización de tareas. Hume et al. (2021) identificaron diferentes prácticas educativas sustentadas en evidencia que pueden favorecer resultados positivos en niños y jóvenes con autismo.

De igual manera, la familia cumple una función importante porque en el hogar se desarrollan actividades relacionadas con la alimentación, el vestido, la higiene, la organización y el cumplimiento de rutinas. Cuando las familias reciben orientación clara y aplican estrategias de forma constante, pueden generar mayores oportunidades para que los niños practiquen habilidades y asuman responsabilidades de acuerdo con sus posibilidades. La evidencia indica que las intervenciones implementadas con la participación de los padres pueden producir resultados favorables en el desarrollo de los niños con TEA (Cheng et al., 2023).

A pesar de la importancia de estos apoyos, en algunos contextos educativos todavía existen dificultades para mantener estrategias sistemáticas y coordinadas. La aplicación ocasional de los apoyos, la falta de metas compartidas entre la escuela y el hogar y el seguimiento insuficiente pueden limitar la continuidad de los aprendizajes. Como consecuencia, una habilidad lograda en el aula puede no aplicarse en el hogar o en otra situación cotidiana. Esto demuestra la necesidad de analizar no solamente el desempeño del niño, sino también la disponibilidad, pertinencia y continuidad de los apoyos que recibe.

En la Unidad Educativa Reggio Innova se ha identificado la necesidad de conocer con mayor profundidad cómo se manifiestan la autonomía y las habilidades adaptativas en los niños con TEA. De manera particular, interesa analizar su desempeño en actividades personales, comunicativas, sociales y escolares, así como el tipo de ayuda que requieren para iniciar, mantener y finalizar las tareas. También es necesario conocer los apoyos proporcionados por docentes, familias y profesionales responsables del acompañamiento.

El problema central de esta investigación se concreta en el limitado desarrollo de la autonomía y las habilidades adaptativas en los niños con trastorno del espectro autista de la Unidad Educativa Reggio Innova. Esta situación no pretende atribuirse al diagnóstico ni a las características propias de los niños. Se plantea desde el análisis de los factores educativos y familiares que pueden influir en las oportunidades de aprendizaje, participación y desarrollo de habilidades para la vida cotidiana.

La primera causa está relacionada con la aplicación poco sistemática de estrategias psicopedagógicas individualizadas en el contexto escolar. Dentro de esta causa se encuentran la valoración y planificación insuficientes de los apoyos requeridos por cada niño, así como el uso poco constante de apoyos visuales, enseñanza estructurada y acompañamiento gradual. Cuando las estrategias no

se organizan según las necesidades particulares ni se mantienen durante el proceso educativo, resulta difícil determinar los avances alcanzados y el nivel de ayuda que todavía requiere cada estudiante.

La segunda causa corresponde a la orientación y el acompañamiento familiar insuficientes para promover la autonomía. Entre sus sub causas se identifican la escasa

orientación práctica para fortalecer las habilidades adaptativas desde el hogar y la aplicación poco constante de rutinas y oportunidades para que los niños realicen actividades con menor ayuda. En algunas situaciones, los adultos pueden ofrecer más asistencia de la necesaria con la intención de proteger al niño o terminar rápidamente una actividad. Sin embargo, esto puede reducir las oportunidades para practicar, tomar pequeñas decisiones y asumir responsabilidades progresivas.

La tercera causa se refiere a la coordinación y el seguimiento limitados entre la familia, los docentes y los profesionales de apoyo. Esta situación puede originarse por la ausencia de metas comunes entre el hogar y la institución y por el registro insuficiente de los avances y necesidades individuales. Cuando cada contexto utiliza estrategias diferentes o no comparte información, se dificulta la continuidad del acompañamiento y la generalización de las habilidades aprendidas.

Entre los efectos directos se encuentra una mayor dependencia del adulto para iniciar, realizar y finalizar actividades personales y escolares. También se presenta dificultad para generalizar las habilidades aprendidas entre el hogar, la escuela y otras situaciones cotidianas. A esto se suma una participación limitada en actividades educativas, familiares y sociales, lo cual puede mantener barreras que afectan la inclusión y el desarrollo progresivo de la independencia.

Si esta situación permanece sin ser estudiada y atendida, los niños podrían continuar necesitando apoyos intensos en actividades que, mediante una enseñanza planificada y gradual, podrían realizar con mayor autonomía. Asimismo, podrían mantenerse las dificultades para transferir los aprendizajes de un contexto a otro, afectando su participación y las oportunidades de asumir responsabilidades acordes con su edad. Este escenario constituye el pronóstico de la

investigación.

Como control del pronóstico, se propone desarrollar un diagnóstico contextualizado de la autonomía, las habilidades adaptativas y los apoyos psicopedagógicos existentes. La información obtenida permitirá diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica con estrategias educativas, familiares y conductuales, acompañadas de actividades, recursos e indicadores de seguimiento. La propuesta no se considerará una intervención ya aplicada, sino una alternativa construida a partir de las necesidades identificadas, que podrá orientar posteriormente el trabajo coordinado entre la escuela, la familia y los profesionales de apoyo.

1.2. Delimitación del problema

La investigación se desarrollará en la Unidad Educativa Reggio Innova, ubicada en el sector Guayaquil-Daule, provincia del Guayas, Ecuador. El estudio se centrará en el contexto educativo y familiar de los niños con trastorno del espectro autista matriculados en la institución, debido a que en estos espacios se realizan las actividades cotidianas relacionadas con la autonomía, la comunicación, la interacción social y el desempeño escolar.

La población estará conformada por treinta participantes vinculados con la Unidad Educativa Reggio Innova: diez estudiantes con trastorno del espectro autista, diez padres de familia o representantes y diez docentes. Debido a que se trabajará con la totalidad de la población accesible, se empleará una muestra censal. La participación de estos tres grupos permitirá observar el desempeño de los estudiantes y comparar la información proporcionada por el hogar y la escuela.

En cuanto a la delimitación temporal, la recolección de la información se realizará durante el segundo semestre de 2026. El estudio tendrá un carácter transversal, puesto que los

datos se obtendrán dentro de un periodo definido, sin realizar un seguimiento prolongado ni aplicar todavía la propuesta de intervención psicopedagógica.

La investigación analizó dos variables. La variable independiente corresponde a los apoyos psicopedagógicos educativos, familiares y conductuales, considerando su disponibilidad, pertinencia, continuidad y coordinación. La variable dependiente es la autonomía y las habilidades adaptativas de los niños con TEA en los ámbitos personal, comunicativo, social y escolar. A partir del diagnóstico de estas variables se diseñará una propuesta de intervención psicopedagógica contextualizada, pero su aplicación y evaluación quedarán fuera del alcance de esta fase del estudio.

1.3. Formulación del problema

A partir de la situación descrita, el problema de investigación se formula mediante la siguiente pregunta general: ¿Cómo diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica, sustentada en el diagnóstico de los apoyos educativos, familiares y conductuales, que contribuya a fortalecer la autonomía y las habilidades adaptativas de los niños con trastorno del espectro autista de la Unidad Educativa Reggio Innova durante el segundo semestre de 2026?

La formulación delimita la población, la institución y el periodo del estudio. Es clara y concreta porque relaciona los apoyos psicopedagógicos con la autonomía y las habilidades adaptativas. También es relevante y contextual, pues responde a una necesidad de la comunidad educativa, y es factible porque el diagnóstico se realizará con una población accesible mediante observación y encuesta. Finalmente, establece como producto el diseño de una propuesta de intervención psicopedagógica contextualizada, sin afirmar que será aplicada durante esta fase.

1.4. Preguntas de investigación

Para sistematizar el problema y orientar el cumplimiento de los objetivos específicos, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el nivel de autonomía y habilidades adaptativas de los niños con trastorno del espectro autista de la Unidad Educativa Reggio Innova en los ámbitos personal, comunicativo, social y escolar?
2. ¿Qué apoyos educativos, familiares y conductuales se utilizan actualmente y qué necesidades psicopedagógicas se relacionan con el desempeño autónomo de los niños participantes?
3. ¿Cómo se relacionan las necesidades identificadas y los apoyos disponibles con el desarrollo de la autonomía y las habilidades adaptativas de los niños con TEA?
4. ¿Qué estrategias, actividades, recursos e indicadores de seguimiento debe contener una propuesta de intervención psicopedagógica ajustada al contexto escolar y familiar?

1.5. Determinación del tema

En correspondencia con el problema formulado, las variables de estudio, la población seleccionada y el producto esperado, se determina el siguiente tema de investigación:

Autonomía y habilidades adaptativas en niños con trastorno del espectro autista: propuesta de intervención psicopedagógica.

El tema integra la autonomía y las habilidades adaptativas como variable dependiente, los apoyos psicopedagógicos educativos, familiares y conductuales como variable independiente y el diseño de una propuesta contextualizada como producto final de la investigación.

1.6. Objetivo general

En concordancia con la formulación del problema y con el producto esperado, se establece el siguiente objetivo general:

Diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica, sustentada en el diagnóstico de los apoyos educativos, familiares y conductuales, para fortalecer la autonomía y las habilidades adaptativas de los niños con trastorno del espectro autista de la Unidad Educativa Reggio Innova durante el segundo semestre de 2026.

1.7. Objetivos específicos

Para alcanzar el objetivo general y responder a las preguntas de investigación, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Diagnosticar el nivel de autonomía y habilidades adaptativas de los niños con trastorno del espectro autista de la Unidad Educativa Reggio Innova en los ámbitos personal, comunicativo, social y escolar.
- Identificar los apoyos educativos, familiares y conductuales utilizados actualmente, así como las necesidades psicopedagógicas relacionadas con el desempeño autónomo de los niños participantes.
- Analizar la relación entre las necesidades identificadas, los apoyos disponibles y el desarrollo de la autonomía y las habilidades adaptativas de los niños con TEA.
- Elaborar una propuesta de intervención psicopedagógica que incluya estrategias, actividades, recursos e indicadores de seguimiento ajustados al contexto escolar

y familiar.

1.8. Hipótesis

La hipótesis se formula en correspondencia con las variables y con el alcance diagnóstico de la investigación. Debido a que la propuesta de intervención psicopedagógica no será aplicada ni evaluada durante esta fase, la relación planteada se refiere a los apoyos existentes y al nivel de autonomía y habilidades adaptativas observado en los niños participantes.

Hipótesis de investigación (H_1): Los apoyos psicopedagógicos educativos, familiares y conductuales caracterizados por una mayor disponibilidad, pertinencia, continuidad y coordinación se relacionan favorablemente con el desarrollo de la autonomía y las habilidades adaptativas de los niños con trastorno del espectro autista de la Unidad Educativa Reggio Innova.

Hipótesis nula (H_0): Los apoyos psicopedagógicos educativos, familiares y conductuales no se relacionan con el desarrollo de la autonomía y las habilidades adaptativas de los niños con trastorno del espectro autista de la Unidad Educativa Reggio Innova.

1.9. Declaración y operacionalización de las variables

En correspondencia con la formulación del problema, los objetivos y la hipótesis, se declaran las siguientes variables de investigación:

Variable independiente: apoyos psicopedagógicos educativos, familiares y conductuales, considerados según su disponibilidad, pertinencia, continuidad, coordinación y seguimiento.

Variable dependiente: autonomía y habilidades adaptativas de los niños con TEA en los ámbitos personal, comunicativo, social y escolar.

La operacionalización permite convertir cada variable en dimensiones e indicadores observables. Estos elementos orientarán la elaboración de la lista de cotejo para los estudiantes y de los cuestionarios dirigidos a padres de familia y docentes. Cada instrumento estará conformado por ocho ítems vinculados con los objetivos y las variables de la investigación.

1.10. Matriz de operacionalización de las variables

Tabla 1

Matriz de operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Técnicas	Instrumentos	Escala de medición
Apoyos psicopedagógicos educativos, familiares y conductuales (VI)	Acciones planificadas que ajustan el ambiente, la enseñanza, la participación familiar y el acompañamiento conductual para reducir barreras y favorecer el aprendizaje y la participación.	Disponibilidad, pertinencia, continuidad, coordinación y seguimiento con que docentes y familias emplean apoyos ajustados a las necesidades de cada niño.	Apoyos educativos; apoyos familiares; apoyos conductuales; coordinación y seguimiento.	Planificación individual; apoyos visuales; análisis de tareas; orientación familiar; rutinas en el hogar; anticipación; refuerzo positivo; metas compartidas; comunicación hogar-escuela; registro de avances.	Encuesta; observación directa.	Cuestionarios de ocho ítems para docentes y padres de familia; lista de cotejo de ocho indicadores para estudiantes.	Ordinal tipo Likert para las encuestas: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre, 5 = Siempre.
Autonomía y habilidades adaptativas (VD)	Conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas y utilizadas en la vida diaria, de acuerdo con la edad y las demandas del contexto (AAIDD, 2021).	Nivel de desempeño habitual del niño al iniciar, mantener y finalizar actividades funcionales, considerando el tipo y la intensidad de ayuda requerida.	Autonomía personal; comunicación funcional; interacción social; desempeño escolar.	Higiene; alimentación; vestido; uso del baño; expresión de necesidades; comprensión de instrucciones; respeto de turnos; cooperación; seguimiento de rutinas; organización de materiales; trabajo independiente; finalización de tareas.	Observación directa; encuesta.	Lista de cotejo de ocho indicadores para estudiantes; cuestionarios de ocho ítems para docentes y padres de familia.	Ordinal: 1 = No realiza, 2 = Realiza con ayuda total, 3 = Realiza con ayuda parcial, 4 = Realiza con apoyo verbal o visual, 5 = Realiza de manera independiente.

Nota. *La propuesta de intervención psicopedagógica constituye el producto final del estudio; no se considera una tercera variable porque no será aplicada ni evaluada en esta fase.

1.11. Justificación

La presente investigación adquiere relevancia porque aborda la autonomía y las habilidades adaptativas como componentes esenciales para la participación de los niños con trastorno del espectro autista en la vida escolar, familiar y social. El desarrollo de estas capacidades permite que los niños comuniquen sus necesidades, sigan rutinas, organicen sus pertenencias, participen en actividades y realicen tareas cotidianas con el nivel de apoyo que realmente necesitan. Por ello, estudiar estas habilidades favorece una comprensión más amplia del proceso de inclusión, que no se limita al acceso a la escuela, sino que también considera la participación y el aprendizaje funcional.

La relevancia social del estudio se relaciona con la necesidad de promover oportunidades reales de independencia y evitar que las dificultades observadas se atribuyan únicamente al diagnóstico. La Organización Mundial de la Salud (2025) señala que las necesidades y capacidades de las personas con autismo son diversas y pueden variar a lo largo del tiempo. En consecuencia, los apoyos deben responder a las características de cada niño y a las condiciones de los contextos en los que participa. Esta perspectiva permite reconocer sus fortalezas y determinar qué ayudas facilitan su desempeño.

Desde el punto de vista educativo y práctico, la investigación permitirá identificar el nivel de autonomía y habilidades adaptativas de los diez estudiantes participantes, así como los apoyos educativos, familiares y conductuales que reciben. La información obtenida ayudará a reconocer prácticas favorables, necesidades de orientación y dificultades de coordinación entre la escuela y el hogar. A partir de este diagnóstico se elaborará una propuesta de intervención psicopedagógica con estrategias, actividades, recursos e indicadores de seguimiento ajustados a

la realidad de la Unidad Educativa Reggio Innova.

La investigación también posee valor teórico porque relaciona el comportamiento adaptativo con los apoyos proporcionados en los diferentes contextos. La AAIDD (2021) explica que las habilidades adaptativas incluyen capacidades conceptuales, sociales y prácticas utilizadas en la vida diaria. Asimismo, las prácticas individualizadas, los apoyos visuales, la enseñanza estructurada y la participación familiar cuentan con respaldo en la literatura especializada (Cheng et al., 2023; Hume et al., 2021). Estos aportes servirán como fundamento para interpretar la información y seleccionar los componentes de la propuesta.

En el aspecto metodológico, el enfoque cuantitativo permitirá organizar la información obtenida mediante observación y encuesta utilizando frecuencias, porcentajes, medidas descriptivas, tablas y gráficos. La participación de los estudiantes, sus padres o representantes y los docentes facilitará la comparación de resultados entre el hogar y la escuela. La matriz de operacionalización contribuirá a mantener la correspondencia entre las variables, las dimensiones, los indicadores, los objetivos y los instrumentos.

Los beneficiarios directos serán los niños con TEA considerados en el estudio, debido a que la propuesta se diseñará a partir de sus necesidades y de los apoyos existentes. También se beneficiarán sus familias, docentes y profesionales de apoyo, quienes podrán disponer de orientaciones organizadas para favorecer la continuidad entre el hogar y la escuela. De manera indirecta, la institución contará con un referente contextualizado que podrá fortalecer sus prácticas inclusivas y orientar futuras acciones de acompañamiento.

Finalmente, el estudio es viable porque se realizará con una población delimitada y accesible dentro de la Unidad Educativa Reggio Innova durante el segundo semestre de 2026.

Las técnicas previstas pueden aplicarse en el contexto habitual sin modificar las actividades escolares ni manipular las variables. Además, la investigación dispone de participantes vinculados directamente con los casos y de información que puede recopilarse de manera organizada. La propuesta será diseñada como producto final, pero su aplicación y evaluación no formarán parte de esta fase, lo que mantiene coherencia con el tiempo y los recursos disponibles.

1.12. Alcance

La investigación tuvo un alcance descriptivo, correlacional y propositivo. Fue descriptiva porque permitió caracterizar el nivel de autonomía y habilidades adaptativas de los niños con TEA e identificar los apoyos educativos, familiares y conductuales disponibles. Fue correlacional porque analizó, de manera exploratoria y sin establecer causalidad, la relación entre los apoyos psicopedagógicos y el desempeño autónomo observado. Finalmente, fue propositiva porque, a partir de las necesidades encontradas, se elaboró una propuesta de intervención psicopedagógica contextualizada.

El estudio abarcó a treinta participantes vinculados con la Unidad Educativa Reggio Innova: diez estudiantes con TEA, diez padres de familia o representantes y diez docentes. La información se recopiló durante el segundo semestre de 2026 mediante observación directa y encuesta. La comparación de estas fuentes permitió describir el desempeño de los estudiantes y analizar la continuidad y coordinación de los apoyos entre el hogar y la escuela.

Como resultado, se diseñó una propuesta que incluyó estrategias, actividades, recursos e indicadores de seguimiento orientados al fortalecimiento de la autonomía y las habilidades adaptativas. El producto podrá servir como guía para docentes, familias y profesionales de

apoyo; sin embargo, su utilización posterior dependerá de las decisiones y condiciones de la institución.

1.13. Limitaciones

Una de las principales limitaciones correspondió al tamaño reducido y específico de la población. Los resultados permitieron comprender la realidad de los participantes y orientar una propuesta ajustada a la Unidad Educativa Reggio Innova, pero no pudieron generalizarse estadísticamente a todos los niños con TEA ni a otras instituciones educativas.

El carácter transversal del estudio permitió conocer la situación dentro de un periodo determinado, pero no mostró cambios a largo plazo. Asimismo, parte de la información procedió de las percepciones de padres de familia y docentes, por lo que pudieron existir diferencias entre sus respuestas. Para disminuir esta limitación, los resultados de las encuestas se contrastaron con la observación directa realizada a los estudiantes.

Finalmente, la investigación se limitó al diagnóstico y al diseño de la propuesta. No se realizó su aplicación, seguimiento ni evaluación de resultados durante esta fase; por esta razón, no se afirmó que las estrategias diseñadas hubieran producido cambios en la autonomía o en las habilidades adaptativas. Una investigación posterior podrá implementar la propuesta y valorar sus efectos en un periodo más amplio.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

FACULTAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los treinta días del mes de octubre del año dos mil veintiseis., siendo las 10:02 horas, de forma PRESENCIAL comparece el/la maestrante, AGUIRRE ARROBO ANDREA ALEJANDRA, a defender el Trabajo de Titulación denominado **" AUTONOMÍA Y HABILIDADES ADAPTATIVAS EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA"**, ante el Tribunal de Calificación integrado por: Ph. D ZAMBRANO VILLALBA CARMEN GRACIELA, Presidente(a), Mgs PLUAS SALAZAR RITA MARICELA en calidad de Vocal; y, Mpsc RUEDA ESPINOZA KATI MARIBEL que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACIÓN	**50.00**
DEFENSA ORAL	**35.33**
PROMEDIO	**85.33**
EQUIVALENTE	**MUY BUENO**

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 11:02 horas.

Firmado electrónicamente por: CARMEN GRACIELA ZAMBRANO VILLALBA

DRA. ZAMBRANO VILLALBA CARMEN GRACIELA
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL

Firmado electrónicamente por: RITA MARICELA PLUAS SALAZAR

MGS PLUAS SALAZAR RITA MARICELA
VOCAL

Firmado electrónicamente por: 0924188147 KATI MARIBEL RUEDA ESPINOZA

MPSC RUEDA ESPINOZA KATI MARIBEL
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL

Firmado electrónicamente por: ANDREA ALEJANDRA AGUIRRE ARROBO

AGUIRRE ARROBO ANDREA ALEJANDRA
MAESTRANTE

2.1. Trastorno del espectro autista y desarrollo de la autonomía

La comprensión del TEA y del desarrollo de la autonomía requiere considerar tanto las características individuales como las oportunidades y apoyos presentes en el entorno. Desde esta perspectiva, el análisis integra la condición del neurodesarrollo, la autonomía infantil y las habilidades adaptativas necesarias para la participación cotidiana (American Psychiatric Association, 2022; Organización Mundial de la Salud, 2025).

2.1.1. Comprensión actual del trastorno del espectro autista

El trastorno del espectro autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo que se manifiesta mediante diferencias persistentes en la comunicación e interacción social, junto con patrones restringidos o repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Su expresión es diversa y el nivel de apoyo puede variar entre personas y a lo largo de la vida, por lo que no todos los niños aprenden, se comunican o responden de la misma manera (American Psychiatric Association, 2022).

La Organización Mundial de la Salud (2025) señala que las capacidades y necesidades de las personas autistas son diferentes. En educación, esto exige una valoración individual de sus fortalezas, intereses, comunicación, procesamiento sensorial, regulación y desempeño cotidiano. El diagnóstico orienta la comprensión de la condición, pero debe complementarse con la evaluación psicopedagógica de lo que el estudiante realiza en el aula y en el hogar.

Una perspectiva centrada en apoyos reconoce que el desempeño surge de la interacción

entre las características del niño y las condiciones del ambiente. Una instrucción extensa, un cambio inesperado o una sobrecarga sensorial pueden aumentar la dependencia; en cambio, una secuencia visual, una elección sencilla o una actividad organizada por pasos pueden facilitar la participación. Por ello, el estudio considera tanto las habilidades del niño como los apoyos presentes en sus contextos (Hume et al., 2021).

2.1.2. Autonomía infantil en niños con TEA

La autonomía es la capacidad progresiva de participar en decisiones y realizar actividades cotidianas con el nivel de ayuda necesario. No significa dejar al niño solo ni retirar todos los apoyos, sino ofrecer oportunidades de elección, enseñar procedimientos y reducir gradualmente la asistencia cuando el desempeño lo permita. Un estudiante puede actuar con autonomía, aunque utilice pictogramas, tecnología o una indicación puntual (Schalock et al., 2021).

En la escuela, la autonomía se observa cuando el niño comprende una rutina, inicia una actividad, organiza materiales, solicita ayuda y finaliza una tarea. En el hogar se manifiesta en el autocuidado, la alimentación, el vestido, el orden y otras responsabilidades acordes con su edad. Estas acciones deben observarse en situaciones habituales y no únicamente en una ocasión aislada (AAIDD, 2021).

El desarrollo autónomo requiere un equilibrio entre apoyo y participación. Si el adulto realiza inmediatamente una tarea que el niño puede intentar, disminuyen sus oportunidades de aprender; pero si exige una conducta sin enseñar los pasos ni ajustar el entorno, puede generar frustración. El acompañamiento psicopedagógico busca ofrecer la ayuda justa y promover avances funcionales, graduales y sostenibles (Hume et al., 2021).

2.1.3. Habilidades adaptativas y vida cotidiana

Las habilidades adaptativas son competencias aprendidas que permiten responder a las demandas de la vida diaria. La AAIDD (2021) las organiza en tres dominios: conceptual, social y práctico. El dominio conceptual incluye la comprensión, el lenguaje y la autodirección; el social abarca las relaciones y el seguimiento de normas; y el práctico comprende el autocuidado, la seguridad y las actividades cotidianas.

En esta investigación, dichas habilidades se analizan en los ámbitos personal, comunicativo, social y escolar. Se consideran acciones como expresar necesidades, comprender instrucciones, respetar turnos, seguir rutinas, cuidar pertenencias y completar actividades. El interés no se limita a saber si el niño ejecuta una conducta, sino a identificar el tipo y la intensidad de ayuda que necesita para realizarla (AAIDD, 2021).

El desempeño adaptativo puede variar según la familiaridad de la tarea, la claridad de las instrucciones, el ambiente y los apoyos disponibles. Una habilidad lograda en la escuela puede no aparecer todavía en el hogar, o viceversa. Por esta razón, la observación directa y las encuestas a familias y docentes permiten comparar los contextos e identificar necesidades de generalización (Schalock et al., 2021).

2.2. Apoyos psicopedagógicos en los estudiantes para fortalecer la autonomía y las habilidades adaptativas

Hume et al. (2021) señalan que los apoyos dirigidos a estudiantes con TEA deben seleccionarse de acuerdo con sus necesidades y aplicarse de manera planificada en los contextos donde participan. En este estudio, los apoyos psicopedagógicos se organizan en educativos, familiares y conductuales, junto con la coordinación necesaria para fortalecer la

autonomía y las habilidades adaptativas.

2.2.1. Apoyos educativos y estrategias psicopedagógicas

De acuerdo con Hume et al. (2021), los apoyos educativos comprenden recursos y acciones planificadas que reducen barreras y facilitan la comprensión, la participación y el aprendizaje. Los apoyos visuales presentan información estable mediante imágenes, palabras, agendas o secuencias; la enseñanza estructurada organiza el espacio, los materiales y el tiempo; y la anticipación informa al estudiante qué sucederá antes de una actividad o cambio.

El análisis de tareas divide una actividad compleja en pasos pequeños y enseñables. El modelado muestra cómo realizar cada acción, mientras que las ayudas graduadas ofrecen apoyo físico, gestual, visual o verbal según la necesidad y se retiran progresivamente. Estas estrategias permiten registrar avances concretos y evitan mantener una asistencia mayor de la necesaria (Hume et al., 2021).

El automanejo favorece que el estudiante observe y regule su propia actuación mediante listas, señales o escalas sencillas. Puede marcar pasos completados, revisar una agenda o solicitar una pausa. Estas acciones fortalecen su participación y reducen la dependencia del control adulto; sin embargo, deben enseñarse de manera individualizada y comprobarse en situaciones reales (Aydin et al., 2025).

2.2.2. Apoyos familiares y coordinación hogar-escuela

La Organización Mundial de la Salud (2022) destaca que los apoyos familiares incluyen orientación y acompañamiento para practicar habilidades dentro de las rutinas del hogar. Estos apoyos consisten en brindar instrucciones claras, ofrecer oportunidades para que el niño intente

una actividad, reconocer sus avances y disminuir la ayuda de forma gradual. Su finalidad es aprovechar momentos naturales de alimentación, higiene, vestido y organización.

La participación familiar facilita la selección de metas relevantes y permite conocer si una habilidad se mantiene fuera de la escuela. Las intervenciones realizadas con padres pueden producir beneficios cuando existen acompañamiento, metas realistas y seguimiento, aunque sus resultados varían según las características de cada familia y la calidad de la aplicación (Cheng et al., 2023).

La coordinación hogar-escuela requiere una comunicación breve, bidireccional y centrada en información útil. Las metas compartidas permiten que docentes y familiares utilicen orientaciones compatibles, mientras que un registro sencillo ayuda a comunicar avances, dificultades y niveles de apoyo. Esta continuidad favorece el uso de las habilidades con diferentes personas y en distintos lugares (Cheng et al., 2023).

2.2.3. Apoyos conductuales e intervención psicopedagógica contextualizada

Los apoyos conductuales buscan comprender la función de una conducta y enseñar alternativas útiles, no suprimir expresiones sin analizar su significado. La evaluación funcional identifica antecedentes, condiciones ambientales y consecuencias. La anticipación y el refuerzo positivo pueden aumentar la participación cuando son respetuosos, individualizados y vinculados con metas funcionales (Chung et al., 2024).

A partir de los aportes de Hume et al. (2021), la intervención psicopedagógica puede entenderse como un proceso planificado que parte de las necesidades identificadas y organiza objetivos, estrategias, recursos, responsables e indicadores de seguimiento. Una propuesta contextualizada debe precisar qué habilidad se desea fortalecer, en qué situación se necesita,

qué apoyo requiere el niño, quiénes participarán y cómo se registrará el avance.

Las metas deben expresarse mediante conductas observables y alcanzables. Además, el seguimiento debe registrar si el niño inicia, mantiene y finaliza una acción, cuánto apoyo necesita y si puede repetirla en otro contexto. Este proceso permite ajustar la intervención y evita afirmar que una misma estrategia será adecuada para todos los estudiantes (Hume et al., 2021).

2.3. Enfoques educativos para la inclusión y participación de niños con TEA

Los enfoques educativos permiten comprender que la participación de los niños con TEA depende de la relación entre sus capacidades, los apoyos y las condiciones del ambiente. La inclusión, el Diseño Universal para el Aprendizaje, la mediación sociocultural, la mirada ecológica y Reggio Emilia aportan principios para reducir barreras y promover experiencias significativas (UNESCO, 2020; CAST, 2024).

2.3.1. Inclusión educativa y Diseño Universal para el Aprendizaje

La inclusión educativa implica garantizar presencia, participación y aprendizaje, además de identificar y reducir las barreras del contexto (UNESCO, 2020). En el caso de los niños con TEA, no basta con su matrícula o permanencia en la institución. Es necesario ofrecer oportunidades reales para comunicarse, tomar decisiones, realizar actividades y relacionarse con otras personas desde el respeto a sus características.

El Diseño Universal para el Aprendizaje propone planificar múltiples formas de compromiso, representación y acción o expresión. En el aula puede concretarse mediante información visual, distintas maneras de responder, opciones de materiales, tiempos flexibles y

oportunidades de colaboración. Estas medidas favorecen la agencia del estudiante y reducen barreras desde la planificación (CAST, 2024).

Los apoyos universales no sustituyen las ayudas individualizadas cuando las necesidades del niño requieren ajustes específicos. Por ello, la propuesta combina ambientes accesibles para todos con apoyos definidos según el desempeño observado. Esta articulación permite fortalecer la autonomía sin exigir independencia absoluta ni retirar recursos que continúan siendo necesarios (CAST, 2024).

2.3.2. Enfoque sociocultural, ecológico y participación familiar

Desde el enfoque sociocultural, el aprendizaje se construye mediante la interacción y la mediación de otras personas. La ayuda ajustada permite que el niño realice acciones que todavía no logra de manera independiente y, posteriormente, reduzca el apoyo conforme avanza. Este principio orienta el uso gradual de indicaciones, demostraciones y recursos visuales dentro de actividades significativas (Vygotsky, 1978).

El enfoque ecológico explica que el desarrollo se relaciona con los distintos ambientes en los que participa el niño. La familia, la escuela y los profesionales de apoyo influyen entre sí, por lo que una habilidad puede manifestarse de forma diferente en cada contexto. La coordinación entre estos espacios es necesaria para comprender el desempeño y favorecer la continuidad de los aprendizajes (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Ambos enfoques sustentan la participación de la familia como parte del proceso, sin trasladarle toda la responsabilidad. El intercambio de información permite acordar metas posibles y reconocer las condiciones reales del hogar. De esta manera, las estrategias pueden incorporarse a las rutinas familiares y mantener coherencia con el trabajo educativo (Cheng et

al., 2023).

2.3.3. Enfoque Reggio Emilia aplicado a la autonomía

El enfoque Reggio Emilia reconoce al niño como una persona competente, con posibilidades de comunicar ideas, tomar decisiones y construir aprendizajes mediante múltiples lenguajes. Esta visión se relaciona con la autonomía porque evita centrar la intervención únicamente en las dificultades y promueve oportunidades de elección, exploración y participación (Rinaldi, 2021).

Rinaldi (2021) explica que el ambiente actúa como un tercer educador cuando los espacios, materiales y señales permiten comprender qué hacer y acceder a los recursos con menor ayuda. Un aula ordenada, con materiales visibles y secuencias comprensibles, facilita la anticipación y la iniciativa. La organización del entorno debe responder a las características de los estudiantes y revisarse según sus avances.

La documentación pedagógica permite observar procesos, registrar progresos y tomar decisiones junto con docentes y familias. En esta investigación, ese principio se relaciona con el seguimiento del nivel de ayuda y de las habilidades logradas en diferentes contextos. Así, Reggio Emilia complementa la perspectiva inclusiva, sociocultural y ecológica que orienta la propuesta psicopedagógica (Rinaldi, 2021).

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el diseño metodológico que orienta la investigación. Se describen el enfoque, el alcance, la población, las técnicas, los instrumentos, el procedimiento y la forma de analizar la información, manteniendo correspondencia con los objetivos, la hipótesis y las variables del estudio.

3.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, porque recopiló y analizó datos numéricos sobre el nivel de autonomía y habilidades adaptativas de los estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA), así como sobre la frecuencia de los apoyos psicopedagógicos utilizados en el hogar y la escuela. Los resultados de la lista de cotejo y de los cuestionarios se organizaron mediante frecuencias, porcentajes, medidas descriptivas, tablas y gráficos. Este enfoque permitió responder de forma objetiva a los objetivos del estudio y sustentar el diseño de la propuesta psicopedagógica (Creswell & Guetterman, 2025).

El diseño fue no experimental, porque las variables se observaron sin manipularlas, tal como se presentaron en el contexto habitual. También fue transversal, debido a que la información se recopiló durante un periodo definido del segundo semestre de 2026. La comparación entre los resultados de estudiantes, padres de familia y docentes permitió reconocer coincidencias y diferencias entre el hogar y la escuela.

Según su finalidad, la investigación fue aplicada, pues utilizó conocimientos psicopedagógicos para responder a una necesidad concreta de la Unidad Educativa Reggio

Innova. Su alcance fue descriptivo, correlacional y propositivo. Describió el nivel de autonomía, las habilidades adaptativas y los apoyos existentes; analizó de forma exploratoria la relación entre ambas variables; y, a partir del diagnóstico, elaboró una propuesta de intervención contextualizada. Este análisis no permitió establecer causalidad ni demostrar la eficacia de una intervención, porque la propuesta no fue aplicada en esta fase.

De acuerdo con el contexto, fue una investigación de campo, puesto que la información se obtuvo directamente en la institución y mediante la participación de las personas relacionadas con los casos.

La investigación siguió un proceso sistemático de observación, medición, organización y análisis de datos. Las investigadoras recopilaron la información respetando las condiciones habituales de los participantes y sin modificar deliberadamente las variables. La organización del capítulo respondió, además, a los lineamientos institucionales para los trabajos de titulación de maestría (Universidad Estatal de Milagro, 2023).

3.2. Población y muestra

3.2.1. Características y delimitación de la población

La población fue finita y estuvo integrada por tres grupos de informantes vinculados con la Unidad Educativa Reggio Innova, ubicada en el sector Guayaquil-Daule, provincia del Guayas: diez estudiantes con diagnóstico de TEA, diez padres de familia o representantes y diez docentes. En total participaron treinta personas durante el segundo semestre de 2026. Cada grupo aportó información diferente y complementaria; por tanto, no se consideraron treinta unidades equivalentes para todos los análisis.

Los estudiantes se encontraban matriculados en Educación General Básica y constituyeron las unidades principales de observación. Un padre o representante por cada estudiante y docentes que los conocían o trabajaban con ellos aportaron información sobre los apoyos utilizados y el desempeño observado en el hogar y la escuela.

Tabla 2

Características y delimitación de la población

Grupo participante	Cantidad	Características	Participación prevista
Estudiantes con TEA	10	Estudiantes de Educación General Básica con diagnóstico de TEA.	Observación mediante lista de cotejo.
Padres de familia o representantes	10	Un padre o representante por cada estudiante.	Encuesta de 8 ítems.
Docentes	10	Docentes que conocen o trabajan con los estudiantes.	Encuesta de 8 ítems analizados.

3.2.2. Tipo, tamaño y selección de la muestra

Se empleó una muestra censal, puesto que se incluyó a la totalidad de la población accesible: diez estudiantes con TEA, sus diez padres o representantes y diez docentes vinculados con su proceso educativo. Debido a esta cobertura total, no fue necesario aplicar una fórmula para calcular la muestra. La participación estuvo sujeta a la autorización institucional, el consentimiento informado de los adultos y el asentimiento de los estudiantes, cuando correspondió.

Los criterios de inclusión fueron: estudiantes con diagnóstico de TEA matriculados en la institución; padres de familia o representantes responsables de su acompañamiento; y docentes que los conocían o trabajaban con ellos. Se excluyeron los registros sin autorización, los

instrumentos incompletos que impedían el análisis y las personas que decidieron retirarse del estudio.

3.3. Métodos, técnicas e instrumentos

3.3.1. Métodos teóricos y empíricos

Se utilizó el método analítico-sintético para examinar las dimensiones de ambas variables y luego integrarlas en una interpretación global. El método inductivo-deductivo permitió identificar patrones a partir de los datos y contrastarlos con los fundamentos teóricos. El enfoque sistémico facilitó comprender la relación entre niño, familia y escuela, mientras que la modelación orientó la elaboración de la propuesta psicopedagógica con objetivos, estrategias, recursos e indicadores de seguimiento.

Como métodos empíricos se emplearon la observación directa y la encuesta. El juicio de expertos se utilizó como procedimiento de validación de los instrumentos. Cada técnica respondió a una fuente específica y se vinculó con los objetivos y las variables de la investigación.

3.3.2. Técnicas e instrumentos de recolección

Observación directa: se aplicó a los diez estudiantes durante actividades habituales del aula. Se empleó una lista de cotejo de ocho indicadores relacionados con autonomía personal, comunicación funcional, interacción social y desempeño escolar. La escala ordinal fue: 1 = no realiza; 2 = realiza con ayuda total; 3 = realiza con ayuda parcial; 4 = realiza con apoyo verbal o visual; y 5 = realiza de manera independiente.

Encuesta: se aplicó a diez padres de familia o representantes y diez docentes. El

cuestionario dirigido a las familias estuvo conformado por ocho ítems. En el caso de los docentes, el instrumento fue diseñado con ocho ítems; sin embargo, para el análisis se dispuso de cinco resultados, por lo que únicamente estos fueron procesados y presentados en el capítulo IV. La escala tipo Likert fue: 1 = nunca; 2 = casi nunca; 3 = a veces; 4 = casi siempre; y 5 = siempre.

Juicio de expertos: tres profesionales con experiencia en psicopedagogía, inclusión educativa, TEA o metodología de investigación evaluaron la claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia de los instrumentos mediante una ficha de validación. Posteriormente, los mismos criterios orientaron la evaluación de la propuesta.

3.4. Validez y confiabilidad de los instrumentos

Los instrumentos fueron sometidos al juicio de tres expertos antes de su aplicación. Cada especialista evaluó la correspondencia entre los ítems, las variables, las dimensiones y los objetivos. Las observaciones se registraron en una matriz y se realizaron las correcciones necesarias antes de recopilar la información.

La consistencia interna de los cuestionarios se examinó mediante un coeficiente de confiabilidad, siempre que las condiciones de los datos lo permitieron. Debido al tamaño reducido de la población, la calidad del estudio se fortaleció principalmente mediante definiciones operacionales claras, aplicación uniforme, juicio de expertos y comparación entre las tres fuentes de información.

3.5. Procedimiento

a. Se solicitó la autorización de la institución y el consentimiento informado de los

adultos y el asentimiento de los estudiantes, cuando correspondió.

b. Se revisaron los instrumentos mediante juicio de expertos y se realizaron los ajustes recomendados.

c. Se aplicó la lista de cotejo a los diez estudiantes durante actividades habituales, sin alterar las rutinas ni retirar los apoyos que empleaban.

d. Se aplicaron los cuestionarios a los padres de familia o representantes y a los docentes. En la encuesta familiar se analizaron los ocho ítems, mientras que en la encuesta docente se procesaron los cinco resultados disponibles.

e. Se organizaron los datos cuantitativos de cada instrumento y se calcularon frecuencias, porcentajes y resultados por dimensión.

f. Se compararon de forma descriptiva los resultados obtenidos en las tres fuentes de información, considerando su relación con las variables y los objetivos de la investigación.

g. Se priorizaron las necesidades encontradas y se diseñó la propuesta de intervención psicopedagógica con estrategias para la escuela y el hogar.

h. Se presentó la propuesta a expertos para valorar su pertinencia, claridad y viabilidad, y se incorporaron las recomendaciones pertinentes.

3.6. Procesamiento y análisis de la información

Los datos cuantitativos se registraron en una matriz electrónica. Se calcularon frecuencias, porcentajes, promedios y niveles de desempeño por dimensión. En la ficha de

observación se conservó también el resultado individual de cada niño, debido a que una media grupal podía ocultar necesidades particulares. Los resultados se presentaron mediante tablas y gráficos sencillos, acompañados de una interpretación relacionada con los objetivos.

Los resultados se organizaron por instrumento y dimensión: autonomía personal, comunicación funcional, interacción social, desempeño escolar, apoyos educativos, apoyos familiares, apoyos conductuales y coordinación. Las respuestas de padres y docentes se compararon con el desempeño registrado mediante la lista de cotejo.

La información de las tres fuentes se integró según su función: la lista de cotejo describió el desempeño de cada estudiante y las encuestas caracterizaron los apoyos percibidos por familias y docentes. La comparación descriptiva de los resultados permitió identificar coincidencias y diferencias entre los apoyos psicopedagógicos reportados y los niveles de autonomía y habilidades adaptativas observados, sin establecer relaciones causales.

3.7. Consideraciones éticas

La investigación protegió la dignidad, privacidad y bienestar de los participantes. Se solicitó autorización institucional y consentimiento informado de los representantes y adultos participantes. La participación fue voluntaria y pudo suspenderse sin consecuencias. En los niños se respetó su disposición y se evitó toda presión o malestar.

Los datos se trataron mediante códigos y se utilizaron únicamente con fines académicos. No se publicó información que permitiera reconocer a los participantes. La observación no implicó retirar apoyos ni provocar situaciones de desregulación. La propuesta se orientó a la participación y la autonomía desde una perspectiva inclusiva y respetuosa de la neurodiversidad.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Presentación de los resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos mediante los tres instrumentos aplicados: encuesta a docentes, encuesta a padres de familia o representantes y lista de cotejo mediante observación directa a estudiantes. Participaron 10 docentes, 10 padres o representantes y 10 estudiantes con TEA. Los datos se organizaron mediante frecuencias, porcentajes y promedios, acompañados de una interpretación sencilla relacionada con la autonomía, las habilidades adaptativas y los apoyos que reciben los estudiantes.

La escala de las encuestas fue: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre. En la lista de cotejo se utilizó: 1 = no realiza, 2 = realiza con ayuda total, 3 = realiza con ayuda parcial, 4 = realiza con apoyo verbal o visual y 5 = realiza de manera independiente.

4.2. Resultados de la encuesta a docentes

La encuesta docente permitió conocer cómo se perciben algunas habilidades de los estudiantes y con qué frecuencia se utilizan determinados apoyos en el contexto escolar. A continuación, se presentan los cinco resultados disponibles en el instrumento aplicado.

4.2.1. Ítem 1. Organización de pertenencias

Tabla 3

Frecuencias y porcentajes del ítem 1 - Docentes

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
Nunca	1	10 %	1

Casi nunca	1	10 %	2
A veces	1	10 %	3
Casi siempre	4	40 %	4
Siempre	3	30 %	5

Resumen descriptivo: promedio = 3,7; moda = Casi siempre.

Interpretación: El 70 % de los docentes ubicó esta habilidad entre 'casi siempre' y 'siempre'. El promedio fue de 3,7, lo que refleja una tendencia favorable en la organización de pertenencias. Sin embargo, el 30 % se distribuyó entre los niveles 1, 2 y 3, por lo que todavía existen estudiantes que requieren recordatorios, organización visual del espacio o acompañamiento gradual.

4.2.2. Ítem 2. Comunicación de necesidades o solicitud de ayuda

Tabla 4

Frecuencias y porcentajes del ítem 2 - Docentes

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
Nunca	0	0 %	1
Casi nunca	2	20 %	2
A veces	1	10 %	3
Casi siempre	4	40 %	4
Siempre	3	30 %	5

Resumen descriptivo: promedio = 3,8; moda = Casi siempre.

Interpretación: El 70 % respondió 'casi siempre' o 'siempre', con un promedio de 3,8. La comunicación funcional aparece como una fortaleza en buena parte del grupo; aun así, el 20 % señaló 'casi nunca' y el 10 % 'a veces'. Esto muestra que algunos estudiantes necesitan apoyos concretos para expresar necesidades, elegir o pedir ayuda de manera oportuna.

4.2.3. Ítem 3. Participación en actividades escolares

Tabla 5

Frecuencias y porcentajes del ítem 3 - Docentes

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
Nunca	1	10 %	1
Casi nunca	1	10 %	2
A veces	1	10 %	3
Casi siempre	1	10 %	4
Siempre	6	60 %	5

Resumen descriptivo: promedio = 4,0; moda = Siempre.

Interpretación: El 60 % respondió 'siempre' y el 10 % 'casi siempre'. El promedio fue de 4,0, el más alto de la encuesta docente. La participación escolar es favorable en la mayoría, aunque el 30 % ubicado en los niveles 1, 2 y 3 indica que todavía hay barreras para algunos estudiantes y que conviene mantener instrucciones claras, anticipación y formas flexibles de participación.

4.2.4. Ítem 4. Anticipación de cambios de rutina y reconocimiento positivo

Tabla 6

Frecuencias y porcentajes del ítem 4 - Docentes

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
Nunca	7	70 %	1
Casi nunca	3	30 %	2
A veces	0	0 %	3
Casi siempre	0	0 %	4
Siempre	0	0 %	5

Resumen descriptivo: promedio = 1,3; moda = Nunca.

Interpretación: El 70 % respondió 'nunca' y el 30 % 'casi nunca', con un promedio de 1,3. Este resultado muestra una debilidad clara en la aplicación sistemática de estrategias de

anticipación y reconocimiento positivo. Por ello, se vuelve necesario incorporar avisos previos, agendas visuales y refuerzo positivo de manera más constante.

4.2.5. Ítem 5. Uso sistemático de apoyos visuales e instrucciones breves.

Tabla 7

Frecuencias y porcentajes del ítem 5 - Docentes

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
Nunca	9	90 %	1
Casi nunca	1	10 %	2
A veces	0	0 %	3
Casi siempre	0	0 %	4
Siempre	0	0 %	5

Resumen descriptivo: promedio = 1,1; moda = Nunca.

Interpretación: El 90 % se ubicó en 'nunca' y el 10 % en 'casi nunca', con un promedio de 1,1. Este fue el resultado más bajo de la encuesta docente. Los datos indican que los apoyos visuales y las instrucciones breves no se usan de forma sistemática, por lo que este aspecto debe ser una prioridad dentro de la propuesta psicopedagógica.

4.3. Resultados de la encuesta a padres de familia o representantes

Las 10 familias aceptaron el consentimiento y autorización para participar. Los resultados muestran cómo se percibe la autonomía en el hogar y qué apoyos se utilizan con mayor o menor frecuencia.

4.3.1. Ítem 1. El niño realiza una rutina de cuidado personal acorde con su edad utilizando cada vez menos ayuda

Tabla 8

Frecuencias y porcentajes del ítem 1 - Familias

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
Nunca	0	0 %	1
Casi nunca	0	0 %	2
A veces	2	20 %	3
Casi siempre	4	40 %	4
Siempre	4	40 %	5

Resumen descriptivo: promedio = 4.2; moda = Casi siempre, Siempre.

Interpretación: El 80 % de las familias respondió 'casi siempre' o 'siempre'. El promedio de 4,2 muestra que el cuidado personal se realiza con un nivel de autonomía favorable en el hogar. El 20 % que respondió 'a veces' recuerda que el avance no es igual en todos los niños y que algunos todavía requieren apoyo gradual.

4.3.2. Ítem 2. Comunica sus necesidades o solicita ayuda cuando la requiere

Tabla 9

Frecuencias y porcentajes del ítem 2 - Familias

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
Nunca	0	0 %	1
Casi nunca	1	10 %	2
A veces	2	20 %	3
Casi siempre	3	30 %	4
Siempre	4	40 %	5

Resumen descriptivo: promedio = 4.0; moda = Siempre.

Interpretación: El 70 % se ubicó entre 'casi siempre' y 'siempre', con promedio de 4,0. En general, las familias perciben que los niños pueden comunicar necesidades o pedir ayuda, aunque el 30 % restante muestra que esta habilidad todavía necesita fortalecerse en algunos casos.

4.3.3. Ítem 3. Participa en actividades familiares respetando turnos

Tabla 10

Frecuencias y porcentajes del ítem 3 - Familias

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
Nunca	0	0 %	1
Casi nunca	1	10 %	2
A veces	1	10 %	3
Casi siempre	5	50 %	4
Siempre	3	30 %	5

Resumen descriptivo: promedio = 4,0; moda = Casi siempre.

Interpretación: El 80 % respondió 'casi siempre' o 'siempre'. El promedio de 4,0 refleja una participación familiar positiva en cuanto al respeto de turnos y normas sencillas. Aun así, el 20 % en niveles inferiores señala que la interacción social sigue siendo un área que requiere acompañamiento individual.

4.3.4. Ítem 4. Organiza sus pertenencias y sigue las rutinas establecidas en el hogar

Tabla 11

Frecuencias y porcentajes del ítem 4 - Familias

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
Nunca	0	0 %	1
Casi nunca	2	20 %	2
A veces	2	20 %	3
Casi siempre	4	40 %	4
Siempre	2	20 %	5

Resumen descriptivo: promedio = 3,6; moda = Casi siempre.

Interpretación: El 60 % respondió 'casi siempre' o 'siempre', mientras que el 40 % se distribuyó entre 'casi nunca' y 'a veces'. El promedio de 3,6 muestra un desempeño intermedio: existen avances, pero la organización de pertenencias y el seguimiento de rutinas todavía no son constantes en todos los hogares.

4.3.5. Ítem 5. En el hogar se utilizan apoyos visuales, instrucciones breves o secuencias para facilitar las actividades del niño

Tabla 12

Frecuencias y porcentajes del ítem 5 - Familias

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
Nunca	1	10 %	1
Casi nunca	1	10 %	2
A veces	6	60 %	3
Casi siempre	2	20 %	4
Siempre	0	0 %	5

Resumen descriptivo: promedio = 2,9; moda = A veces.

Interpretación: El 60 % respondió 'a veces', el 20 % 'casi siempre', el 10 % 'casi nunca' y el 10 % 'nunca'. Con un promedio de 2,9; este es el resultado más bajo de la encuesta familiar. Esto indica que los apoyos visuales, las secuencias y las instrucciones breves se utilizan de manera irregular y constituyen una necesidad concreta de fortalecimiento.

4.3.6. Ítem 6. La familia permite que el niño intente realizar las actividades y reduce la ayuda de manera progresiva

Tabla 13

Frecuencias y porcentajes del ítem 6 - Familias

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
Nunca	0	0 %	1
Casi nunca	1	10 %	2
A veces	1	10 %	3
Casi siempre	2	20 %	4
Siempre	6	60 %	5

Resumen descriptivo: promedio = 4,3; moda = Siempre.

Interpretación: El 60 % respondió 'siempre' y el 20 % 'casi siempre'. El promedio de 4,3 evidencia una disposición familiar favorable para permitir que el niño intente las actividades y reducir la ayuda de forma progresiva. Este acompañamiento es importante para evitar una dependencia innecesaria del adulto.

4.3.7. Ítem 7. La familia anticipa los cambios de rutina y reconoce positivamente los avances del niño

Tabla 14

Frecuencias y porcentajes del ítem 7 - Familias

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
Nunca	0	0 %	1
Casi nunca	1	10 %	2
A veces	2	20 %	3
Casi siempre	5	50 %	4
Siempre	2	20 %	5

Resumen descriptivo: promedio = 3,8; moda = Casi siempre.

Interpretación: El 70 % se ubicó entre 'casi siempre' y 'siempre', con promedio de 3,8. La mayoría de las familias anticipa cambios y reconoce los avances, aunque un 30 % lo hace con menor frecuencia. Conviene reforzar esta práctica para que los niños encuentren mayor

continuidad entre el hogar y la escuela.

4.3.8. Ítem 8. La familia mantiene comunicación con los docentes y acuerda metas comunes para fortalecer la autonomía del niño

Tabla 15

Frecuencias y porcentajes del ítem 8 - Familias

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
Nunca	0	0 %	1
Casi nunca	0	0 %	2
A veces	2	20 %	3
Casi siempre	1	10 %	4
Siempre	7	70 %	5

Resumen descriptivo: promedio = 4,5; moda = Siempre.

Interpretación: El 80 % respondió 'casi siempre' o 'siempre', y el promedio alcanzó 4,5; el más alto de la encuesta familiar. Esto muestra una buena disposición para mantener comunicación con los docentes y acordar metas comunes, aspecto favorable para sostener los apoyos de autonomía en ambos contextos.

4.4. Resultados de la lista de cotejo mediante observación directa

La lista de cotejo se aplicó a 10 estudiantes durante actividades habituales. En este instrumento es importante observar tanto el promedio grupal como la diversidad entre estudiantes, porque un mismo grupo puede incluir niños que trabajan con bastante independencia y otros que requieren acompañamiento frecuente.

Tabla 16

Promedio individual de los 10 estudiantes observados

Estudiante	Promedio	Lectura general

E1	4,0	Apoyo verbal/parcial
E2	2,4	Ayuda frecuente
E3	1,6	Ayuda frecuente
E4	1,9	Ayuda frecuente
E5	4,8	Mayor independencia
E6	2,8	Ayuda frecuente
E7	4,0	Apoyo verbal/parcial
E8	4,5	Mayor independencia
E9	4,1	Mayor independencia
E10	4,0	Apoyo verbal/parcial

Interpretación: Los promedios individuales muestran una realidad diversa. Algunos estudiantes alcanzan niveles altos de independencia, mientras otros requieren ayuda frecuente para varias actividades. Esta diferencia confirma que la propuesta no debe aplicar el mismo nivel de apoyo a todos, sino ajustar las ayudas de acuerdo con las necesidades de cada niño.

4.4.1. Indicador 1. Cuida y organiza sus pertenencias durante la jornada escolar

Tabla 17

Frecuencias y porcentajes del indicador 1 - Observación

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
No realiza	0	0 %	1
Ayuda total	3	30 %	2
Ayuda parcial	3	30 %	3
Apoyo verbal/visual	0	0 %	4
Independiente	4	40 %	5

Interpretación: El promedio fue de 3,5; el 40% de los estudiantes se ubicó en el nivel 5. El 40 % de los estudiantes se ubicó en el nivel 5 y el resto se concentró principalmente entre ayuda total y ayuda parcial. Esto muestra que la organización de pertenencias es una habilidad lograda por varios estudiantes, pero todavía requiere apoyo en otros.

4.4.2. Indicador 2. Realiza rutinas básicas de alimentación o higiene con el nivel de ayuda necesario

Tabla 18

Frecuencias y porcentajes del indicador 2 - Observación

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
No realiza	0	0 %	1
Ayuda total	3	30 %	2
Ayuda parcial	2	20 %	3
Apoyo verbal/visual	1	10 %	4
Independiente	4	40 %	5

Interpretación: El promedio fue de 3,6. Se observan estudiantes independientes en las rutinas básicas y otros que necesitan ayuda total o parcial. El resultado evidencia avances, pero también la necesidad de enseñar estas rutinas mediante pasos claros y retirar la ayuda de forma progresiva.

4.4.3. Indicador 3. Comprende y sigue instrucciones breves relacionadas con una actividad planteada

Tabla 19

Frecuencias y porcentajes del indicador 3 - Observación

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
No realiza	0	0 %	1
Ayuda total	3	30 %	2
Ayuda parcial	0	0 %	3
Apoyo verbal/visual	2	20 %	4
Independiente	5	50 %	5

Interpretación: El promedio fue de 3,9; uno de los más altos de la observación. La mayoría comprende y sigue instrucciones con apoyo verbal/visual o de manera independiente.

Las instrucciones breves aparecen como un recurso útil y deberían mantenerse de forma consistente.

4.4.4. Indicador 4. Comunica sus necesidades, elecciones o solicitud de ayuda de manera funcional

Tabla 20

Frecuencias y porcentajes del indicador 4 - Observación

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
No realiza	3	30 %	1
Ayuda total	0	0 %	2
Ayuda parcial	3	30 %	3
Apoyo verbal/visual	2	20 %	4
Independiente	2	20 %	5

Interpretación: El promedio fue de 3,0; aunque algunos estudiantes comunican sus necesidades de manera independiente, otros no lo hacen o requieren ayuda. La comunicación funcional es, por tanto, una de las áreas que necesita mayor atención individual.

4.4.5. Indicador 5. Espera su turno durante actividades compartidas

Tabla 21

Frecuencias y porcentajes del indicador 5 - Observación

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
No realiza	1	10 %	1
Ayuda total	3	30 %	2
Ayuda parcial	2	20 %	3
Apoyo verbal/visual	2	20 %	4
Independiente	2	20 %	5

Interpretación: El promedio fue de 3,1; la capacidad para esperar turnos varía de forma marcada entre estudiantes. Algunos lo realizan de manera independiente, mientras otros

requieren apoyo constante. Conviene trabajar turnos con reglas sencillas, anticipación y refuerzo positivo.

4.4.6. Indicador 6. Coopera o participa con otras personas en una actividad grupal

Tabla 22

Frecuencias y porcentajes del indicador 6 - Observación

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
No realiza	1	10 %	1
Ayuda total	2	20 %	2
Ayuda parcial	5	50 %	3
Apoyo verbal/visual	0	0 %	4
Independiente	2	20 %	5

Interpretación: El promedio fue de 3,0; la cooperación y participación grupal presenta diferencias importantes: hay estudiantes que participan con facilidad y otros que requieren ayuda o muestran mayor dificultad. Se recomienda utilizar actividades breves, roles claros y acompañamiento entre pares.

4.4.7. Indicador 7. Prepara los materiales e inicia la actividad propuesta

Tabla 23

Frecuencias y porcentajes del indicador 7 - Observación

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
No realiza	1	10 %	1
Ayuda total	3	30 %	2
Ayuda parcial	0	0 %	3
Apoyo verbal/visual	2	20 %	4
Independiente	4	40 %	5

Interpretación: El promedio fue de 3,5; varios estudiantes preparan materiales e inician las tareas de manera independiente, pero otros requieren ayuda total o parcial. Las secuencias visuales pueden facilitar el inicio de las actividades sin depender siempre del adulto.

4.4.8. Indicador 8. Mantiene el esfuerzo y finaliza la tarea asignada con el nivel de apoyo requerido

Tabla 24

Frecuencias y porcentajes del indicador 8 - Observación

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Valor
No realiza	0	0 %	1
Ayuda total	3	30 %	2
Ayuda parcial	1	10 %	3
Apoyo verbal/visual	3	30 %	4
Independiente	3	30 %	5

Interpretación: El promedio fue de 3,6; la mayoría logra mantener el esfuerzo y finalizar tareas con apoyo verbal/visual o de forma independiente, aunque algunos necesitan ayuda frecuente. Es importante graduar la dificultad de las tareas y reconocer los avances para sostener la participación.

4.5. Integración y contraste de los resultados

Al comparar las tres fuentes se observan coincidencias y diferencias que ayudan a comprender mejor la situación. Docentes y familias reconocen fortalezas en varias habilidades de autonomía, especialmente en participación, rutinas y algunas formas de organización. La observación confirma que existen estudiantes con un nivel alto de independencia, pero también muestra que el grupo es heterogéneo y que varios niños necesitan ayuda parcial, apoyo verbal o acompañamiento frecuente.

La principal coincidencia se encuentra en la necesidad de mejorar la continuidad de los apoyos. En la encuesta docente, la anticipación de cambios obtuvo un promedio de 1,3 y el uso sistemático de apoyos visuales e instrucciones breves 1,1. En las familias, el uso de apoyos visuales obtuvo 2,9; el promedio más bajo de ese instrumento. Esto indica que los apoyos existen en algunos casos, pero no se utilizan con la misma frecuencia ni de manera coordinada en todos los contextos.

También se observa una diferencia entre la percepción familiar y el desempeño registrado en la escuela. Las familias valoran de manera favorable la comunicación y la reducción progresiva de la ayuda; sin embargo, la observación directa mostró promedios de 3,0 en comunicación funcional y cooperación grupal. Esta diferencia no significa que una fuente sea incorrecta, sino que el comportamiento del niño puede variar según el contexto, las demandas de la actividad y los apoyos disponibles.

En conjunto, los resultados orientan la propuesta hacia cuatro necesidades principales: uso constante de apoyos visuales e instrucciones breves, anticipación de cambios, fortalecimiento de la comunicación funcional y participación social, y reducción gradual de la ayuda según el nivel de cada estudiante.

4.6. Discusión de resultados

Los hallazgos coinciden con el enfoque presentado en el marco teórico, donde la autonomía se entiende como una habilidad que puede desarrollarse mediante apoyos planificados, práctica cotidiana y participación activa del estudiante. Hume et al. (2021) destacan el valor de las prácticas basadas en evidencia para favorecer la participación y el aprendizaje de personas con TEA. De manera similar, Aydin et al. (2025) señalan que las

estrategias de autogestión pueden apoyar el desarrollo de habilidades de la vida diaria.

Los resultados familiares también muestran la importancia de la participación del hogar. Cheng et al. (2023) resaltan que las intervenciones implementadas con participación de las familias pueden favorecer resultados positivos en niños con autismo. En esta investigación, la buena comunicación familia-escuela constituye una fortaleza que puede aprovecharse para acordar metas sencillas y utilizar apoyos similares en ambos contextos.

Por último, la diversidad encontrada en las listas de cotejo confirma que no todos los estudiantes requieren el mismo tipo ni la misma intensidad de ayuda. Por ello, la propuesta debe ser flexible, visual, gradual y centrada en necesidades concretas, evitando apoyos excesivos que puedan aumentar la dependencia del adulto.

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

5.1. Título de la propuesta

"Paso a paso hacia la autonomía": estrategias coordinadas para fortalecer habilidades adaptativas en niños con TEA.

5.2. Fundamentación

La propuesta surge de las necesidades identificadas en docentes, familias y estudiantes. Los resultados muestran que existen fortalezas importantes, pero también diferencias en el nivel de ayuda requerido y poca continuidad en algunos apoyos visuales, de anticipación y acompañamiento. Por ello, se plantea una propuesta sencilla, flexible y aplicable en situaciones cotidianas, sin buscar que todos los estudiantes alcancen el mismo desempeño ni retirar apoyos de forma apresurada.

5.3. Objetivo general de la propuesta

Fortalecer la autonomía y las habilidades adaptativas de los niños con TEA mediante estrategias psicopedagógicas individualizadas y coordinadas entre la escuela y la familia.

5.4. Objetivos específicos

1. Promover rutinas de autocuidado, organización y trabajo con apoyos graduados.
2. Fortalecer la comunicación funcional y la solicitud de ayuda.
3. Favorecer la participación social, el respeto de turnos y la cooperación.

4. Mejorar la anticipación, el uso de apoyos visuales y la coordinación entre familia y escuela.

5.5. Plan de estrategias y actividades

Estrategia	Actividad	Recursos	Responsables	Indicador de seguimiento	Temporalización
Rutinas visuales	Usar una secuencia de 3 a 5 pasos para higiene, organización o inicio de tarea.	Pictogramas, fotografías o tarjetas.	Docente y familia	Observar diariamente si realiza más pasos con menor ayuda y revisión quincenal.	Aplicación diaria; revisión quincenal
Apoyo gradual	Dar tiempo para intentar; pasar de ayuda física o parcial a apoyo verbal/visual y luego a independencia cuando sea posible.	Registro breve y apoyos visuales.	Docente y familia	Disminuir el nivel de ayuda requerido sin retirar apoyos necesarios.	Aplicación diaria; revisión quincenal
Comunicación funcional	Ofrecer opciones y enseñar frases, gestos o apoyos visuales para pedir ayuda, elegir o expresar una necesidad.	Tarjetas de elección y comunicación.	Docente y familia	Registrar si comunica necesidades con mayor autonomía.	Durante las rutinas diarias
Anticipación de cambios	Comunicar con anticipación los cambios y mostrar qué ocurrirá antes y después.	Agenda visual, reloj o tarjetas "primero-después".	Docente y familia	Observar menor resistencia y mejor adaptación a cambios.	Antes de cada cambio previsto
Participación social	Realizar actividades en parejas o grupos pequeños con turnos y roles sencillos.	Tarjetas de turnos y consignas breves.	Docente	Registrar participación y respeto de turnos con menor apoyo.	Dos veces por semana
Coordinación hogar-escuela	Definir una meta común por periodo y registrar avances de forma breve.	Ficha semanal de seguimiento.	Familia y docente	Comprobar continuidad de la misma meta en ambos contextos.	Registro semanal; revisión quincenal

5.6. Aplicación y seguimiento

Se recomienda trabajar pocas metas a la vez y elegirlas según la necesidad de cada estudiante. El seguimiento puede realizarse semanalmente con una escala sencilla de 1 a 5, similar a la lista de cotejo utilizada en el diagnóstico. La meta no es retirar todos los apoyos, sino comprobar si el estudiante puede participar con una ayuda más ajustada y estable. Cada dos o tres semanas, docente y familia pueden revisar el avance y decidir si mantener, reducir o modificar el apoyo.

5.7. Viabilidad

La propuesta es viable porque utiliza recursos de bajo costo y puede integrarse a las rutinas habituales. No requiere modificar toda la jornada escolar ni aplicar actividades separadas del currículo. Su principal condición es que escuela y familia acuerden metas claras y mantengan una comunicación breve pero constante.

CONCLUSIONES

Las siguientes conclusiones presentan de manera directa los hallazgos obtenidos y responden, en el mismo orden, a los cuatro objetivos específicos de la investigación.

1. En relación con el primer objetivo específico, se encontró que el nivel de autonomía y habilidades adaptativas es diferente en cada estudiante. La comprensión de instrucciones obtuvo uno de los promedios más altos de la observación (3,9); mientras que la comunicación funcional y la cooperación grupal alcanzaron los promedios más bajos (3,0). Estos resultados evidencian fortalezas en el seguimiento de indicaciones, pero también necesidades individualizadas en la comunicación, la interacción social y algunas rutinas cotidianas.

2. En respuesta al segundo objetivo específico, se identificó que los apoyos psicopedagógicos no se utilizan con la misma frecuencia en todos los contextos. En la encuesta docente, la anticipación de cambios obtuvo un promedio de 1,3 y el uso sistemático de apoyos visuales e instrucciones breves alcanzó 1,1; en las familias, el uso de apoyos visuales presentó el promedio más bajo del instrumento (2,9); aunque la comunicación con los docentes fue valorada favorablemente con 4,5.

3. Respecto al tercer objetivo específico, la comparación de las tres fuentes mostró que el desempeño autónomo se relaciona con el contexto y con la continuidad de los apoyos disponibles. Las familias percibieron avances en la comunicación y la reducción gradual de la ayuda; sin embargo, la observación escolar registró mayores necesidades en comunicación funcional y cooperación. Se concluye que los apoyos deben mantenerse de manera coordinada y ajustarse al nivel real de ayuda de cada estudiante, sin interpretar estas diferencias como una relación causal.

4. En cumplimiento del cuarto objetivo específico, se elaboró la propuesta “Paso a paso hacia la autonomía”, integrada por estrategias de rutinas visuales, apoyo gradual, comunicación funcional, anticipación de cambios, participación social y coordinación hogar-escuela. Cada estrategia incluye actividades, recursos, responsables, indicadores de seguimiento y temporalización, por lo que responde directamente a las necesidades identificadas en el diagnóstico y puede aplicarse de forma flexible en ambos contextos.

RECOMENDACIONES

Cada recomendación se formula como respuesta a la conclusión correspondiente y orienta acciones concretas para la escuela, la familia y futuras fases de la investigación.

1. Aplicar un seguimiento individual de las habilidades adaptativas mediante metas pequeñas y observables, priorizando la comunicación funcional, la cooperación y las rutinas en las que cada estudiante requiera mayor ayuda, sin dejar de fortalecer sus logros en comprensión de instrucciones y finalización de tareas.

2. Incorporar de manera sistemática apoyos visuales, instrucciones breves y anticipación de cambios tanto en la escuela como en el hogar. Docentes y familias deben revisar quincenalmente su uso para comprobar que los recursos estén disponibles antes de que aparezca una dificultad.

3. Establecer una meta común entre la familia y la escuela, acompañada de un registro semanal breve sobre el nivel de ayuda, los avances y las dificultades observadas. Esta información permitirá ajustar los apoyos y favorecer la continuidad de las habilidades en diferentes contextos.

4. Implementar la propuesta “Paso a paso hacia la autonomía” durante un periodo definido y evaluar sus resultados mediante la misma escala de seguimiento. Posteriormente, se recomienda comparar el desempeño inicial y final para determinar los avances y realizar los ajustes necesarios antes de extender su aplicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th ed.).* AAIDD.

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

Aydin, O., Sulu, M. D., & Ari-Arat, C. (2025). A meta-analysis of self-management interventions in teaching daily living skills to autistic individuals. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 55,* 2377–2392. https://doi.org/10.1007/s10803-024-06355-w

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Wiley.

CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.* https://udlguidelines.cast.org/

Cheng, W. M., Smith, T. B., Butler, M., Taylor, T. M., & Clayton, D. (2023). Effects of parent-implemented interventions on outcomes of children with autism: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 53,* 4147–4163. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05688-8

Chung, K.-M., Chung, E., & Lee, H. (2024). Behavioral interventions for autism spectrum disorder: A brief review and guidelines with a specific focus on applied behavior analysis. *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35(1),* 29–38. https://doi.org/10.5765/jkacap.230019

Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2025). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (7th ed.)*. Pearson.

Dean, M., & Chang, Y.-C. (2021). A systematic review of school-based social skills interventions and observed social outcomes for students with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Autism, 25(7),* 1828–1843. https://doi.org/10.1177/13623613211012886

Duncan, A., Meinzen-Derr, J., Ruble, L., Fassler, C., & Stark, L. J. (2023). A randomized clinical trial targeting daily living skills in autistic adolescents without an intellectual disability before the transition to adulthood. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 44(9),* e590-e596. https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000001222

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*, 4013–4032. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Caregiver skills training for families of children with developmental delays or disabilities*. https://www.who.int/teams/mental-health-and-substance-use/treatment-care/who-caregivers-skills-training-for-families-of-children-with-developmental-delays-and-disorders

Organización Mundial de la Salud. (2025). *Autismo*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders

Piller, A., McHugh Conlin, J., Glennon, T. J., Andelin, L., Auld-Wright, K., Teng, K., & Tarver, T. (2025). Systematic review of sensory-based interventions for children and

youth (2015-2024). *Frontiers in Pediatrics, 13*, 1720179. https://doi.org/10.3389/fped.2025.1720179

Rinaldi, C. (2021). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning.* Routledge.

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th ed.).* AAIDD.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all.*

UNICEF. (2021). *Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities.*

Universidad Estatal de Milagro. (2023). *Lineamientos para el desarrollo del proyecto de investigación y desarrollo de la Unidad de Titulación en los programas de maestría en línea.*

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

ANEXOS

ANEXO 1. FICHA PARA JUICIO DE EXPERTOS

FICHA DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Instrumentos de investigación

Tema: Autonomía y habilidades adaptativas en niños con trastorno del espectro autista: propuesta de intervención psicopedagógica.

Maestrantes: Andrea Alejandra Aguirre Arrobo y Wendy Paola Saavedra Mackliff

DATOS DEL EXPERTO

Nombre completo	Katherine Araceli Yaguache Guamán
Título / especialidad	Psicóloga Clínica / Mgs. en Neuropsicología Clínica
Institución / cargo	Hospital Básico de Daule / Psicóloga Clínica
Fecha	9 de septiembre de 2026

INSTRUCCIÓN

Marque con una X según su criterio profesional: Sí = cumple / No = requiere revisión.

Aspecto a valorar	Sí	No	Observación breve
Los ítems son claros y fáciles de comprender.	X	☐	
Los ítems son pertinentes para el tema de investigación.	X	☐	
Existe coherencia entre los ítems, objetivos y variables.	X	☐	
Los instrumentos recogen información suficiente.	X	☐	
El cuestionario para docentes es adecuado.	X	☐	
El cuestionario para padres/representantes es adecuado.	X	☐	
La lista de cotejo para estudiantes es adecuada.	X	☐	

DICTAMEN FINAL

Considero que los instrumentos: X Son válidos para su aplicación ☐ Son válidos con observaciones ☐ Requieren ajustes

Observación general: Ninguna

KATHERINE ARACELI YAGUACHE GUAMAN

Katherine A. Yaguache Guamán

1104599301

FICHA DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Instrumentos de investigación

Tema: Autonomía y habilidades adaptativas en niños con trastorno del espectro autista: propuesta de intervención psicopedagógica.

Maestrantes: Andrea Alejandra Aguirre Arrobo y Wendy Paola Saavedra Mackliff

DATOS DEL EXPERTO

Nombre completo	Ariadna Gabriela Cordova Garcia
Título / especialidad	Magister en educación inclusiva
Institución / cargo	Coordinación área de inglés
Fecha	11/09/2026

INSTRUCCIÓN

Marque con una X según su criterio profesional: Sí = cumple / No = requiere revisión.

Aspecto a valorar	Sí	No	Observación breve
Los ítems son claros y fáciles de comprender.	☒	☐	
Los ítems son pertinentes para el tema de investigación.	☒	☐	
Existe coherencia entre los ítems, objetivos y variables.	☒	☐	
Los instrumentos recogen información suficiente.	☒	☐	
El cuestionario para docentes es adecuado.	☒	☐	
El cuestionario para padres/representantes es adecuado.	☒	☐	
La lista de cotejo para estudiantes es adecuada.	☒	☐	

DICTAMEN FINAL

Considero que los instrumentos: ☒ Son válidos para su aplicación ☐ Son válidos con observaciones ☐ Requieren ajustes

Observación general: _____

Ariadna Cordova

Firma del experto

Cédula / identificación: 0925841561

FICHA DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Instrumentos de investigación

Tema: Autonomía y habilidades adaptativas en niños con trastorno del espectro autista: propuesta de intervención psicopedagógica.

Maestrantes: Andrea Alejandra Aguirre Arrobo y Wendy Paola Saavedra Mackliff

DATOS DEL EXPERTO

Nombre completo	María Fernanda Moncada
Título / especialidad	Magíster en Educación Inclusiva
Institución / cargo	Centro de Estimulación Temprana
Fecha	11/09/2026

INSTRUCCIÓN

Marque con una X según su criterio profesional: Sí = cumple / No = requiere revisión.

Aspecto a valorar	Sí	No	Observación breve
Los ítems son claros y fáciles de comprender.	☒	☐	
Los ítems son pertinentes para el tema de investigación.	☒	☐	
Existe coherencia entre los ítems, objetivos y variables.	☒	☐	
Los instrumentos recogen información suficiente.	☒	☐	
El cuestionario para docentes es adecuado.	☒	☐	
El cuestionario para padres/representantes es adecuado.	☒	☐	
La lista de cotejo para estudiantes es adecuada.	☒	☐	

DICTAMEN FINAL

Considero que los instrumentos: ☒ Son válidos para su aplicación ☐ Son válidos con observaciones ☐ Requieren ajustes

Observación general: _____

Ma Fernanda Moncada

Firma del experto

Cédula / identificación: 0928377910

ANEXO 2. ÁRBOL DEL PROBLEMA

Efecto de segundo orden 1 **Menor desenvolvimiento independiente en las rutinas de la vida diaria.**	**Efecto de segundo orden 2** **Avances poco estables y necesidad frecuente de volver a enseñar las habilidades.**	**Efecto de segundo orden 3** **Persistencia de barreras para la inclusión y menor participación en igualdad de oportunidades.**
Efecto directo 1 **Mayor dependencia del adulto para iniciar, realizar y finalizar actividades personales y escolares.**	**Efecto directo 2** **Dificultad para generalizar las habilidades aprendidas entre el hogar, la escuela y otros contextos.**	**Efecto directo 3** **Participación limitada en actividades educativas, familiares y sociales.**
PROBLEMA CENTRAL **Limitado desarrollo de la autonomía y las habilidades adaptativas en los niños con trastorno del espectro autista de la Unidad Educativa Reggio Innova.**		
Causa directa 1 **Aplicación poco sistemática de apoyos psicopedagógicos individualizados en el contexto educativo.**	**Causa directa 2** **Acompañamiento familiar insuficiente para promover la autonomía en las rutinas cotidianas.**	**Causa directa 3** **Coordinación y seguimiento limitados entre familia, docentes y profesionales de apoyo.**
Causa secundaria 1.1: Uso discontinuo de apoyos visuales, anticipación y enseñanza estructurada. Causa secundaria 1.2: Escasa adaptación de las estrategias a las necesidades y al ritmo de cada niño.	Causa secundaria 2.1: Orientación limitada a las familias sobre apoyos graduados y enseñanza de habilidades adaptativas. Causa secundaria 2.2: Pocas oportunidades de práctica constante de las habilidades en el hogar.	Causa secundaria 3.1: Ausencia de metas comunes y acuerdos claros para trabajar la autonomía. Causa secundaria 3.2: Registro e intercambio poco sistemáticos de los avances y dificultades del niño.

ANEXO 3. ÁRBOL DE OBJETIVOS

Fin de segundo orden 1 **Favorecer un mayor desenvolvimiento independiente en las rutinas de la vida diaria.**	**Fin de segundo orden 2** **Consolidar avances estables y funcionales en las habilidades adquiridas.**	**Fin de segundo orden 3** **Reducir las barreras para la inclusión y favorecer la participación en igualdad de oportunidades.**
Fin directo 1 **Disminuir la dependencia del adulto al iniciar, realizar y finalizar actividades personales y escolares.**	**Fin directo 2** **Favorecer la generalización de las habilidades aprendidas entre el hogar, la escuela y otros contextos.**	**Fin directo 3** **Incrementar la participación en actividades educativas, familiares y sociales.**
OBJETIVO CENTRAL **Fortalecer el desarrollo de la autonomía y las habilidades adaptativas en los niños con trastorno del espectro autista de la Unidad Educativa Reggio Innova.**		
Medio directo 1 **Aplicar de manera sistemática apoyos psicopedagógicos individualizados en el contexto educativo.**	**Medio directo 2** **Fortalecer el acompañamiento familiar para promover la autonomía en las rutinas cotidianas.**	**Medio directo 3** **Mejorar la coordinación y el seguimiento entre familia, docentes y profesionales de apoyo.**
Medio secundario 1.1: Utilizar de forma continua apoyos visuales, anticipación y enseñanza estructurada. Medio secundario 1.2: Adaptar las estrategias a las necesidades y al ritmo de cada niño.	Medio secundario 2.1: Orientar a las familias sobre apoyos graduados y enseñanza de habilidades adaptativas. Medio secundario 2.2: Generar oportunidades de práctica constante de las habilidades en el hogar.	Medio secundario 3.1: Establecer metas comunes y acuerdos claros para trabajar la autonomía. Medio secundario 3.2: Registrar e intercambiar sistemáticamente los avances y dificultades del niño.