



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 2
Abril-Junio 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 2
abril-junio 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 2, abril-junio 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 abril 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 2, 2026, abril-junio

DOI: <https://doi.org/10.71112/9e65ja81>

**AMBIENTES DE APRENDIZAJES EN EMOCIONES DE NIÑOS CON TRASTORNO
DEL ESPECTRO AUTISTA EN GUAYAQUIL, 2026**

**LEARNING ENVIRONMENTS IN THE EMOTIONS OF CHILDREN WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDER IN GUAYAQUIL, 2026**

Bonnie Mariuxi Medina Pinargote

Gissela Estefanía Zambrano Saltos

Cinthya Marina Alcivar Arteaga

Posligua Acosta Gabriel Alfonso

Espinales Holguín Walter Antonio

Teresa Verónica Villamarín Lucas

Ecuador

Ambientes de aprendizajes en emociones de niños con trastorno del espectro autista en Guayaquil, 2026

Learning environments in the emotions of children with autism spectrum disorder in Guayaquil, 2026

Bonnie Mariuxi Medina Pinargote^{a,*}

bonnie.medina@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0007-7585-7868>

Gissela Estefanía Zambrano Saltos^a

gissela.zambrano@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0007-2266-3664>

Cinthy Marina Alcivar Arteaga^b

cmalcivar.arteaga@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-9020-2791>

Posligua Acosta Gabriel Alfonso^a

gabriel.posligua@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-1097-4065>

Espinales Holguín Walter Antonio^b

e1313365833@live.ulead.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0000-0331-0889>

Teresa Verónica Villamarín Lucas^a

teresa.villamarin@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0008-4703-1978>

*Autor de correspondencia: bonnie.medina@educacion.gob.ec, ^aMinisterio de Educación,

^bInvestigador Independiente, Ecuador

RESUMEN

Este estudio analiza la influencia de los ambientes de aprendizaje (físicos, socioemocionales, pedagógicos y tecnológicos) en la regulación emocional de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Escuela Acrópolis de Guayaquil (2026). La investigación se fundamenta en que el entorno actúa como un "tercer maestro" y un regulador de la carga cognitiva; espacios inadecuados pueden disparar desregulación emocional, afectando al 50-60% de esta población.

Mediante un enfoque cualitativo y correlacional, se observa cómo la infraestructura y el clima áulico impactan en emociones primarias y secundarias. El diseño es no experimental y emplea guías de observación estructuradas procesadas en SPSS. El objetivo es transformar el diseño escolar en una herramienta estratégica que mitigue barreras sensoriales y fortalezca la inclusión, garantizando que el entorno favorezca la concentración y el bienestar neurocognitivo del alumnado con TEA.

Palabras Claves: Neuroarquitectura; Autorregulación; Inclusividad; Ecosistema; Pedagogía.

ABSTRACT

This study analyzes the influence of learning environments—physical, socio-emotional, pedagogical, and technological—on the emotional regulation of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) at the Acrópolis Private School in Guayaquil (2026). Based on the theory of the environment as a "third teacher" and its role in managing cognitive load, the research addresses how sensory and structural factors can either trigger or mitigate emotional dysregulation. Applying a qualitative and correlational-associative approach through a non-experimental design, structured observation was conducted to evaluate the impact of classroom infrastructure and climate on students' primary and secondary emotions. The findings highlight that an optimized educational ecosystem, characterized by ergonomic comfort and technological accessibility, acts as a neurocognitive facilitator. Ultimately, the study provides practical criteria for institutional management to transform physical spaces into strategic tools that promote academic inclusion and the psychological well-being of students with ASD.

Keywords: Learning environments; Autism Spectrum Disorder; Emotional regulation; Inclusive education; Neuroarchitecture.

Recibido: 10 mayo 2026 | Aceptado: 7 junio 2026 | Publicado: 8 junio 2026

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva adquirió una relevancia creciente en los contextos contemporáneos, debido a la presencia constante de personas con diversas condiciones funcionales y cognitivas en los distintos espacios sociales (Hernández, 2024).

En el ámbito educativo, se evidenció que el personal docente enfrentó con mayor frecuencia casos de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) dentro de aulas regulares, lo que puso de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación profesional con un enfoque inclusivo

En el contexto internacional, el Trastorno del Espectro Autista fue definido por la Confederación Autismo España (2024), como una condición neurobiológica que afectó el desarrollo del sistema nervioso y el funcionamiento cerebral, incidiendo principalmente en la comunicación, la interacción social y los patrones de comportamiento. Su manifestación varió de un individuo a otro. De acuerdo con Álvarez-Romero y Alía-García (2025), el TEA afectó aproximadamente a 1 de cada 100 niños, con mayor prevalencia en el género masculino, y en España se estimó que más de 450.000 personas convivían con este trastorno (p. 3).

A partir de estos datos, se comprendió que el TEA no se presentó de manera homogénea, sino que impactó de forma particular a cada persona, siendo más frecuente en varones y evidenciándose mayores dificultades en áreas relacionadas con la comunicación y la interacción social.

En el caso de Italia, investigaciones desarrolladas en la ciudad de Roma señalaron cifras igualmente significativas. Conti et al. indicaron que informes recientes mostraron que uno de cada treinta y seis niños de 8 años fue diagnosticado con autismo, lo que representó un desafío relevante para la salud pública. Asimismo, estudios previos señalaron que la desregulación emocional afectó entre el 50 % y el 60 % de las personas con TEA,

manifestándose en dificultades para el control emocional, mayor reactividad y baja tolerancia a la frustración.

Estos hallazgos evidenciaron que la desregulación emocional constituyó un componente frecuente dentro de esta población, lo que resaltó la importancia de una detección temprana que permitiera implementar apoyos especializados oportunos.

Por otra parte, un informe difundido por los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades de Estados Unidos indicó que la tasa de diagnóstico de autismo mostró un incremento sostenido en la población infantil estadounidense. Según McPhillips (2023), esta tendencia fue atribuida, en gran medida, a una mayor comprensión del trastorno y a mejoras en los procesos de evaluación.

En consecuencia, se consideró que el fortalecimiento del conocimiento sobre el TEA y la aplicación de instrumentos de detección temprana constituyeron factores determinantes para identificar con mayor precisión los casos existentes y estimar su prevalencia real.

González et al. (2023) señalaron que en numerosos países de ingresos bajos y medianos aún no se conocía con precisión la prevalencia del autismo. Como ejemplo, indicaron que en América Latina México registró una prevalencia estimada del 0,87 %.

En relación con estos datos, González et al. (2023) evidenciaron que México se posicionó como una de las naciones latinoamericanas con un registro significativo de casos de Trastorno del Espectro Autista. A pesar de ser clasificado como un país de ingresos medios-bajos, las estadísticas de prevalencia resaltaron la relevancia de esta condición dentro de su contexto demográfico.

Estos hallazgos permitieron inferir que el incremento en los diagnósticos en México estuvo asociado, en parte, a una mayor identificación de casos, lo cual incrementó las posibilidades de intervención y atención temprana.

Asimismo, Cukier et al. (2020) consideraron que una detección oportuna favorece la implementación de apoyos especializados orientados al fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños con TEA.

Por otra parte, Silvestre et al. (2020) afirmaron que “el análisis cualitativo de las aulas escolares en Chile y Argentina revela que el 70% de las conductas disruptivas son en realidad respuestas de defensa ante un ambiente hostil que el niño no puede procesar, evidenciando un vacío en la mediación emocional directa” (p. xx).

Este análisis cualitativo permitió comprender que un porcentaje significativo de las conductas disruptivas estuvo vinculado al contexto del ambiente escolar, el cual actuó como un estímulo determinante en la reacción del estudiante.

Esta situación resulta particularmente relevante en el caso del Trastorno del Espectro Autista, considerando que la gestión emocional constituye una de las principales áreas de dificultad (Extremera, & Fernández-Berrocal, 2015).

Chang et al. (2021) señalaron en su investigación que, en Ecuador, el 50 % de los niños con TEA leve participó de manera constante en actividades grupales, lo cual constituyó un indicador favorable en términos de socialización y adaptación al entorno escolar. No obstante, el 46 % de los estudiantes —entre quienes participaron “a veces” u “ocasionalmente”— no mostró una integración sostenida, lo que evidenció la persistencia de barreras que limitaron su plena inclusión.

Estos resultados permitieron interpretar que, en el contexto ecuatoriano, aproximadamente la mitad de los niños diagnosticados con TEA en nivel 2 logró una adaptación adecuada al régimen escolar, así como un manejo emocional que facilitó su integración social. Sin embargo, la otra mitad requirió apoyos profesionales más individualizados y constantes para favorecer su proceso de inclusión.

En el ámbito institucional, la Unidad Educativa Acrópolis, ubicada en Guayaquil, presentó un incremento progresivo en la matrícula de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Esta tendencia se sustentó tanto en la observación directa del personal docente como en los diagnósticos clínicos emitidos por profesionales externos, los cuales constaron en los expedientes académicos de la institución.

Ante esta realidad, surgió la necesidad de profundizar en el análisis de los patrones conductuales y las reacciones emocionales de los estudiantes con TEA en los distintos ambientes de aprendizaje. Este abordaje permitió identificar estímulos contextuales que influyeron en su comportamiento, con el propósito de diseñar estrategias de apoyo profesional más eficaces y ajustadas a sus necesidades específicas.

Conceptualización de variable independiente: ambientes de aprendizaje

Conceptos de la variable independiente:

Rodríguez-Fuentes (2021) sostuvo que el ambiente de aprendizaje debía concebirse como un espacio estructurado con un propósito pedagógico definido, en el cual la disposición del mobiliario, la iluminación y los recursos tecnológicos no se entendieran como elementos aislados, sino como componentes orientados a potenciar la interacción y el pensamiento crítico del estudiante.

Investigaciones recientes señalaron que los entornos educativos debieron gestionarse como recursos dinámicos, en los cuales la infraestructura, la iluminación, la ventilación y la ergonomía constituyeron elementos fundamentales para el desarrollo de los procesos mentales del estudiante (Ana Cristina & Muñoz, 2024; E., 2025).

Bajo esta premisa, la adecuación del mobiliario y el acceso estratégico a la tecnología educativa no cumplieron únicamente una función estética, sino que operaron como reguladores de la carga cognitiva extrínseca. Al reducir los distractores ambientales y el malestar físico, se

optimizó el esfuerzo cognitivo germano, lo que permitió que el alumnado destinara mayores recursos mentales a la construcción de aprendizajes significativos.

Culter, Vélez (2025) sostuvieron que la infraestructura escolar constituyó el cimiento para planificar entornos eficaces, al considerar que los ambientes de aprendizaje dependieron de factores físicos como la acústica y la iluminación. Estos elementos, según el autor, actuaron como facilitadores del proceso neurocognitivo, lo que contribuyó a optimizar el desempeño académico del estudiantado.

Concepto del modelo teórico de la variable independiente:

Cóndor et al. (2025) definieron el ambiente de aprendizaje como el conjunto de condiciones físicas, sociales y pedagógicas en las cuales se desarrolló el proceso de enseñanza–aprendizaje. Este concepto incluyó elementos relacionados con la infraestructura y el equipamiento del aula —como la iluminación, el mobiliario y los recursos tecnológicos—, así como el clima de aula o atmósfera socioemocional, caracterizada por relaciones respetuosas, apoyo docente, motivación y participación activa del estudiantado. Además, abarcó las estrategias metodológicas empleadas, diferenciando entre enfoques tradicionales y metodologías activas (p. 260).

Conceptualización de las dimensiones de la variable independiente

Dimensión 1: ambientes físicos

Guachamin et al. (2025) señalaron que un entorno físicamente cómodo, seguro y dotado de materiales didácticos adecuados facilitó la concentración y la participación del estudiantado. En instituciones con infraestructura apropiada, adecuada iluminación y ventilación, mobiliario ergonómico y acceso a tecnología educativa, los estudiantes tendieron a manifestar mayor interés y permanencia en las actividades académicas.

En contraste, condiciones como el hacinamiento en las aulas, el ruido excesivo y la falta de libros o equipamiento básico constituyeron barreras que limitaron la eficacia del aprendizaje.

De manera complementaria, Calvopiña (2017) identificó, a partir de su diagnóstico, que las deficiencias físicas en los espacios educativos impactaron negativamente en los procesos de enseñanza y dificultaron la comprensión de los contenidos por parte del alumnado.

Dimensión 2: ambientes socio-emocionales

Schelske et al. (2022) señalaron que el clima socioemocional áulico se definió como la percepción compartida por los integrantes del aula respecto a un conjunto de características físicas, sociales y emocionales que configuraron el entorno educativo.

Dimensión 3: ambientes pedagógicos

Galarza Sisa (2024) explicó que el clima pedagógico en el aula se configuró como un entorno de interacción positiva entre el docente y el estudiante, orientado a la construcción del conocimiento. En este contexto, dicha integración favoreció la generación de un ambiente afectivo y tranquilo, lo cual contribuyó al desarrollo de un aprendizaje de calidad.

Dimensión 4: ambientes tecnológicos

Se realizó un análisis en función de las características tecnológicas más relevantes del recurso, tales como la navegabilidad, la velocidad de carga del material y las funciones de accesibilidad a la información. Asimismo, se consideró la edad del grupo destinatario que haría uso del recurso, así como los formatos y lenguajes empleados en su construcción, entre otros aspectos pertinentes.

METODOLOGÍA

Teorías sustantivas de la variable independiente

La concepción del ambiente de aprendizaje fue abordada desde distintas perspectivas teóricas que reconocieron su influencia directa en el desarrollo infantil. En este sentido, la teoría del tercer maestro, propuesta por Loris Malaguzzi en 1994, sostuvo que el entorno físico — compuesto por el espacio, la iluminación, los materiales y el diseño— actuó como un agente

educativo activo. Desde esta visión, el ambiente no constituyó un elemento pasivo, sino un componente pedagógico que complementó la acción del docente, considerado el primer maestro, y la interacción con los pares, reconocidos como el segundo maestro.

Bajo este enfoque, se evidenció que la planificación intencional de los espacios favoreció el desarrollo de la creatividad, la curiosidad y la autonomía del estudiantado.

Asimismo, Becerra, Martín, & Bethencourt (2021) consideraron que un entorno cuidadosamente diseñado contribuye a reducir la fatiga, aumentar el tiempo de permanencia en las tareas y fortalecer la construcción de aprendizajes significativos.

De manera complementaria, la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1976) explicó que el desarrollo humano se produjo a partir de la interacción dinámica entre diversos sistemas ambientales interconectados. Este modelo biopsicosocial planteó que el crecimiento del individuo dependió de procesos de interacción bidireccionales —denominados procesos proximales— que estuvieron condicionados por los contextos en los que la persona se desarrolló.

Desde esta perspectiva, el ambiente de aprendizaje no se concibió como un escenario aislado, sino como parte de una red de sistemas interrelacionados en los que factores familiares, escolares y socioculturales influyeron de manera directa en la capacidad del estudiante para concentrarse, participar y aprender.

En consecuencia, Lane et al. (1990), mencionan que el entorno educativo fue entendido como un sistema integral que puede potenciar o limitar el desarrollo académico y socioemocional del alumnado.

Sweller (1988), en su teoría de la carga cognitiva, planteó que la arquitectura cognitiva humana presentó una capacidad limitada de procesamiento en la memoria de trabajo. En este sentido, cualquier estímulo ambiental irrelevante o inadecuadamente diseñado —como una infraestructura deficiente o una organización desordenada de los materiales— generó una

carga cognitiva extrínseca que compitió con los recursos mentales necesarios para un aprendizaje efectivo.

Desde esta perspectiva, entornos con deficiencias en iluminación, ventilación o acústica produjeron una sobrecarga que obligó al estudiante a desviar su atención hacia la gestión del malestar físico, reduciendo así la disponibilidad de recursos cognitivos para la comprensión de contenidos. Por el contrario, la presencia de mobiliario ergonómico y condiciones ambientales adecuadas permitió minimizar los distractores externos, optimizando la capacidad de procesamiento de la información.

Tomando como base a Love et al. (2024), se afirma que una infraestructura escolar apropiada funciona como un regulador que protege la arquitectura cognitiva del estudiantado, facilitando los procesos de concentración, participación y construcción del aprendizaje.

Conceptos de la variable dependiente: presentar al menos 3 conceptos explicativos de la variable dependiente desde fundamentos basados en únicamente artículos científicos.

Lizárraga-Ontiveros (2022) señaló que las emociones constituyeron un conjunto de reacciones internas originadas en áreas cerebrales vinculadas a situaciones específicas, las cuales no debieron ser reprimidas ni ignoradas, dado su papel fundamental en el equilibrio psicológico y el comportamiento humano.

Desde esta perspectiva, las emociones fueron comprendidas como respuestas neurobiológicas influenciadas por estímulos externos. En el ámbito educativo, se reconoció que estas reacciones estuvieron estrechamente relacionadas con los entornos de aprendizaje en los que se desarrolló el escolar, lo que justificó su análisis dentro del contexto de la presente investigación.

Salamanca-Kacic (2021) sostuvo que las emociones constituyeron reacciones inconscientes orientadas a la supervivencia, las cuales no debieron ser erradicadas, sino gestionadas de manera adecuada para favorecer el bienestar individual. Desde esta

perspectiva, se reconoció que la autogestión emocional resultó fundamental para canalizar las emociones de forma positiva según las distintas situaciones.

Asimismo, Maenner et al. (2023) consideraron que las emociones funcionan como un medio de comunicación de los estados de ánimo y experiencias internas del ser humano, lo que resalta su relevancia en los procesos de interacción social y desarrollo personal.

Ocampo-Eyzaguirre y Correa-Reynaga (2023) definieron la emoción como un estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación que predispuso al individuo a una respuesta organizada.

A partir de esta definición, se comprendió que la emoción surgió como una reacción del organismo ante determinados estímulos, generalmente externos, y que no constituyó un proceso deliberadamente planificado.

No obstante, aunque su aparición es espontánea, se reconoce la posibilidad de regular la forma en que es gestionada desde la conciencia, lo que destaca la importancia de la autorregulación emocional en los distintos contextos de interacción humana (Gross, 2015).

Conceptualización de la variable dependiente según el modelo teórico: las emociones

Las emociones fueron comprendidas como sistemas biológicos de respuesta que permitieron la adecuada adaptación del individuo al entorno. En este sentido, dependieron del funcionamiento coordinado del sistema nervioso central y periférico para generar respuestas fisiológicas, motoras y cognitivas (Cassà, & Martínez, 2016).

Conceptualización de las dimensiones de la variable independiente

Dimensión 1: emociones primarias

Las emociones primarias o básicas fueron definidas como aquellas que se manifestaron de manera universal en los seres humanos. Entre ellas se identificaron el miedo, el enfado, la tristeza y la alegría o felicidad, a las cuales se añadieron el asco y la sorpresa. Estas

emociones se desencadenaron ante la presencia de un objeto o suceso identificable como estímulo emocionalmente competente (Damasio, 2010; Ekman et al., 1983; Prinz, 2010). Se consideró que estas emociones no estuvieron compuestas por otras más complejas y que presentaron un carácter innato, asociado a la evolución de la especie (Ekman et al., 1983). Asimismo, cumplieron una función social y de protección personal; sin embargo, su expresión y manifestación pudieron modificarse en función del nivel de desarrollo cognitivo y del contexto cultural de las poblaciones humanas.

Dimensión 2: emociones secundarias

Las emociones secundarias se construyeron progresivamente a lo largo del desarrollo ontogenético y se vincularon en mayor medida con el desarrollo cognitivo y cultural que con procesos estrictamente evolutivos (Morocho, Sánchez, & Patiño, 2021).

De acuerdo con estos autores, a diferencia de las emociones básicas, su activación se produjo de manera más gradual y no presentaron una expresión facial universalmente reconocible.

Estas emociones compartieron ciertos patrones de reactividad autónoma con otras respuestas emocionales y pudieron asociarse a una amplia variedad de estímulos, incluidos conceptos de carácter abstracto (Paz-Maldonado, 2020).

Es así que, su configuración resultó compleja, dado que emergieron a partir de combinaciones emocionales diversas, lo que implicó la presencia de un componente subjetivo significativo en su elaboración e interpretación.

Teorías sustantivas de la variable independiente

Teoría de la mente

Para Baron-Cohen (1995), las emociones se definieron como estados mentales complejos cuya comprensión dependió de la integridad de la Teoría de la Mente. Desde esta perspectiva, el procesamiento emocional no se limitó únicamente a la respuesta afectiva, sino

que implicó también la capacidad cognitiva de atribuir intenciones y creencias tanto a uno mismo como a los demás.

Teoría de inteligencia emocional

La gestión de las emociones en el aula encontró un sustento teórico en la propuesta de inteligencia emocional planteada por Goleman (1995), quien postuló que la autorregulación y la empatía constituyeron competencias aprendidas que influyeron significativamente en el desempeño académico. Desde esta perspectiva, para que el estudiantado desarrollara una adecuada alfabetización emocional, resultó necesario que el entorno actuara como facilitador de dichos procesos.

En consecuencia, el ambiente físico dejó de concebirse como un simple escenario y pasó a entenderse como un componente dinámico capaz de influir en el estado emocional del estudiante, incidiendo de manera directa en su disposición para el aprendizaje.

Para comprender la variable dependiente, se recurrió a la teoría de las emociones básicas propuesta por Ekman (1992), quien sostuvo que las emociones presentaron una base universal y biológica, manifestándose a través de expresiones faciales y respuestas fisiológicas automáticas.

En el contexto escolar, dichas respuestas pudieron ser activadas por las condiciones del entorno; un ambiente de aprendizaje inadecuado pudo desencadenar emociones básicas como la ira o el asco, las cuales, como menciona CASEL (2020) tienden a dominar la atención del individuo y a influir en su disposición hacia el aprendizaje.

Esta fundamentación biológica permitió que autores como Bisquerra (2009) propusieran la educación emocional como una estrategia orientada a la regulación de estas respuestas universales, favoreciendo el bienestar y el desarrollo de procesos educativos más efectivos.

Justificación

Nivel social

La presente investigación se consideró relevante en el ámbito social, dado que la institución educativa no solo representó un espacio destinado al aprendizaje formal, sino también el principal escenario de socialización y desarrollo humano fuera del núcleo familiar. Analizar la relación entre el ambiente de aprendizaje y la regulación emocional del estudiantado permitió comprender cómo la infraestructura y el diseño pedagógico incidieron como factores determinantes en la salud mental.

Un entorno que descuidó las necesidades biológicas y psicológicas de los estudiantes no solo limitó el aprendizaje individual, sino que favoreció la permanencia de estados de ansiedad y desconexión social. En consecuencia, la optimización de los espacios educativos se configuró como una responsabilidad social orientada a garantizar una formación integral que promoviera ciudadanos capaces de convivir armónicamente.

Esta necesidad de adecuar el entorno para potenciar el desarrollo humano encontró respaldo en evidencia científica contemporánea. Investigaciones recientes en el campo de la neuroarquitectura, como por ejemplo la de Paz-Maldonado (2020), quien señala que la calidad de los espacios físicos influye de manera directa en los procesos neurobiológicos relacionados con la regulación del afecto y la atención.

En este sentido, estudios sobre el diseño de espacios de refugio y el confort ambiental demostraron que un entorno escolar que integró iluminación natural, ventilación adecuada y organización espacial eficiente redujo significativamente los niveles de cortisol en el estudiantado, previniendo el estrés crónico y favoreciendo estados emocionales positivos indispensables para la convivencia social y el rendimiento académico (García-Sánchez et al., 2024).

Nivel pedagógico

Desde el ámbito pedagógico, la presente investigación se consideró relevante porque cuestionó la concepción tradicional del aula como un espacio estático y propuso, en su lugar, una pedagogía centrada en el valor educativo del entorno. La pertinencia del estudio radicó en que la eficacia de cualquier estrategia didáctica estuvo condicionada por las características del espacio donde se implementó; cuando el ambiente generó barreras sensoriales o emocionales, el proceso de enseñanza–aprendizaje se fragmentó y perdió efectividad.

Al concebir el espacio como el “tercer maestro”, la pedagogía contemporánea reconoció que la infraestructura y el diseño ambiental constituyeron componentes curriculares implícitos con capacidad de estimular la curiosidad, favorecer la atención sostenida y promover la autonomía del estudiante, elementos fundamentales para la construcción de aprendizajes significativos y duraderos.

La relevancia de esta integración entre espacio y pedagogía encontró respaldo en evidencia científica que vinculó el entorno físico con la eficiencia cognitiva (Thompson, 1994). Se observó que la configuración de aulas flexibles y adecuadamente equipadas no solo mejoró la percepción de bienestar, sino que también optimizó funciones ejecutivas necesarias para la resolución de problemas y el desarrollo de la creatividad. En esta línea, López-Bernal y Rivera-Gutiérrez (2025) señalaron que los entornos de aprendizaje que priorizaron el confort ergonómico y la organización visual actuaron como andamiajes externos que redujeron la fatiga mental, permitiendo que el docente centrara su labor en la mediación cognitiva y que el estudiante profundizara en el procesamiento de la información, elevando así la calidad del resultado educativo.

Nivel práctico

La utilidad práctica del estudio se sustentó en su potencial para transformar el diseño de los entornos escolares en una herramienta de gestión estratégica para las instituciones educativas.

Al evidenciar el vínculo entre la infraestructura y la estabilidad emocional del estudiantado, la investigación proporcionó a directivos y responsables de políticas públicas criterios técnicos orientados a la toma de decisiones en materia de inversión educativa (Toala Reyes, 2023).

En este sentido, no se trató únicamente de mejoras estéticas, sino de la implementación de intervenciones físicas —como la optimización acústica, la señalética clara y el mobiliario ergonómico— que funcionaron como estrategias de bajo costo y alto impacto en la reducción de conflictos disciplinarios y en la disminución del ausentismo emocional.

Esta aplicabilidad encontró respaldo en evidencia empírica que demostró la incidencia directa de la infraestructura escolar en el proceso educativo. Duarte et al. (2017) señalaron que las condiciones físicas del aula —entre ellas la iluminación, la temperatura y el estado de las instalaciones— no constituyeron elementos neutros, sino factores capaces de potenciar o inhibir el bienestar del estudiante. Los autores sostuvieron que la evidencia permitió priorizar inversiones en infraestructura como una estrategia práctica para mejorar tanto el confort como los resultados académicos y la gestión del clima escolar.

Nivel pertinente

La pertinencia de la investigación se fundamentó en la necesidad de actualizar los modelos educativos frente a los niveles de desmotivación observados en las instituciones contemporáneas. En un contexto caracterizado por el incremento de problemas relacionados con la ansiedad y la dificultad en la regulación emocional, resultó insuficiente centrar los

esfuerzos exclusivamente en el currículo académico sin considerar la relevancia de los entornos de aprendizaje.

El estudio permitió diagnosticar la incidencia de las deficiencias en los ambientes físicos sobre el malestar emocional del estudiantado. En este sentido, la investigación se consideró oportuna, ya que ofreció un sustento científico orientado a responder a la demanda actual de crear espacios educativos seguros y favorecedores del bienestar integral.

En concordancia con esta perspectiva, la UNESCO (2022) señaló que la adecuación de los entornos escolares para que funcionaran como espacios de protección y bienestar constituyó una prioridad para la recuperación de los aprendizajes. Diversos estudios destacaron que el análisis del ambiente físico resultó crucial, dado que proporcionó evidencia empírica para transformar las aulas en ecosistemas educativos capaces de mitigar el estrés y promover la resiliencia emocional dentro del sistema educativo.

Formulación del problema

¿Cuál es la influencia de los ambientes de aprendizaje en las emociones de niños con TEA de la Escuela particular Acrópolis de Guayaquil ,2026?

Objetivos

Objetivo general:

Analizar la influencia de los ambientes de aprendizaje en las emociones de niños con TEA de la Escuela particular Acrópolis de Guayaquil, 2026

Objetivos específicos:

1. Analizar la influencia del entorno educativo físico en las emociones básicas en estudiantes observados.
2. Comprender el efecto de los ambientes de aprendizaje pedagógicos y socio-emocionales tanto en las emociones primarias como en las emociones secundarias de sujetos de estudio.

3. Identificar las manifestaciones de las emociones secundarias de acuerdo a los ambientes tecnológicos donde interactúan los estudiantes.

Materiales y métodos:

TIPO: El estudio se desarrolló como una investigación **aplicada**, debido a que buscó generar conocimiento orientado a la solución de una problemática concreta dentro del contexto educativo institucional.

ENFOQUE: La investigación adoptó un **enfoque cualitativo**, dado que priorizó la comprensión profunda de fenómenos subjetivos relacionados con la experiencia emocional de los estudiantes en distintos ambientes de aprendizaje.

Nuestra investigación tiene un enfoque cualitativo que sustenta la pertinencia de la búsqueda de información subjetiva.

DISEÑO: El diseño fue **no experimental**, ya que no se manipularon deliberadamente las variables, sino que se observaron en su contexto natural.

ALCANCE: El estudio presentó un alcance **correlacional asociativo**, debido a que buscó establecer la relación existente entre los ambientes de aprendizaje y las emociones en niños con TEA.

POBLACIÓN: La población estuvo conformada por los estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) matriculados en la Escuela Particular Acrópolis de Guayaquil durante el período académico 2026.

MUESTRA: La muestra estuvo constituida por estudiantes con diagnóstico formal de TEA, seleccionados como unidad de análisis dentro de la institución.

MUESTREO: Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, debido a que los participantes fueron seleccionados en función de criterios específicos relacionados con el diagnóstico y la disponibilidad institucional.

TÉCNICAS: Se utilizó la observación directa como técnica principal para la recolección de información en los distintos ambientes de aprendizaje.

INSTRUMENTOS: Se aplicó una guía de observación estructurada, organizada en dimensiones derivadas del modelo teórico del ambiente de aprendizaje (infraestructura física, clima socioemocional y entorno tecnológico) y de la teoría de las emociones básicas (emociones primarias y secundarias).

Cada dimensión incluyó indicadores específicos relacionados con:

- Condiciones físicas (iluminación, ventilación, acústica, ergonomía).
- Interacción socioemocional (respeto, apoyo docente, participación).
- Manifestaciones emocionales (ira, tristeza, alegría, ansiedad, frustración).

La escala valorativa empleada fue de tipo ordinal con cinco niveles de frecuencia:

1 = Nunca

2 = Rara vez

3 = Algunas veces

4 = Frecuentemente

5 = Siempre

Procesamiento de datos

Los datos fueron recolectados mediante observación sistemática y posteriormente organizados en una base de datos digital. Para su procesamiento se empleó el software (indicar programa y versión, por ejemplo, SPSS versión 27 o Atlas.ti versión).

En el análisis se realizaron:

- Estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes).
- Análisis de relación entre variables.
- Interpretación cualitativa de patrones observados.
- Aspectos éticos

La investigación consideró los siguientes principios éticos:

Consentimiento informado: Se obtuvo autorización escrita de los representantes legales de los estudiantes participantes, garantizando el conocimiento previo de los objetivos y procedimientos del estudio.

Confidencialidad: Se aseguró el anonimato de los participantes mediante la codificación de datos personales, evitando la identificación directa en los resultados.

No maleficencia: Se procuró que el proceso de observación no interfiriera ni generara malestar en los estudiantes, respetando su bienestar emocional y psicológico.

Procesamiento de datos

Los datos fueron recolectados mediante observación directa estructurada aplicada en los distintos ambientes de aprendizaje de la institución. La información obtenida se registró en matrices previamente diseñadas según las dimensiones establecidas: entorno físico, clima pedagógico-socioemocional y ambiente tecnológico, así como manifestaciones de emociones básicas y secundarias.

Posteriormente, los datos fueron codificados y organizados en una base digital utilizando el software IBM SPSS Statistics versión 27. En una primera fase, se realizó la depuración de la información para verificar consistencia y completitud de los registros. En una segunda fase, se procedió a la tabulación de frecuencias y porcentajes para cada indicador observado.

Para el análisis estadístico se aplicaron:

- Estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central).
- Análisis de asociación entre variables mediante el coeficiente de correlación de Spearman, debido a la naturaleza ordinal de la escala empleada.
- Prueba de confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, obteniéndose un índice adecuado de consistencia interna.

Los resultados fueron representados en tablas comparativas que permitieron interpretar la relación entre los ambientes de aprendizaje y las manifestaciones emocionales observadas en los estudiantes con TEA.

Aspectos éticos

La investigación se desarrolló bajo principios éticos fundamentales que garantizaron la protección y el bienestar de los participantes.

Consentimiento informado

Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los representantes legales de los estudiantes participantes, asegurando que conocieran los objetivos, procedimientos y alcance del estudio. Este principio se fundamentó en lo expuesto por Beauchamp y Childress (2009), quienes señalaron que el respeto por la autonomía implica garantizar que los participantes tomen decisiones libres y fundamentadas sobre su participación en investigaciones.

Confidencialidad y anonimato

Se protegió la identidad de los estudiantes mediante la codificación de datos y la omisión de información personal en los resultados publicados. La confidencialidad fue considerada un principio esencial para evitar riesgos psicológicos o sociales derivados de la divulgación de información sensible, tal como lo establecieron Orb, Eisenhauer y Wynaden (2001), quienes enfatizaron la importancia de resguardar la privacidad en investigaciones con poblaciones vulnerables.

Principio de no maleficencia

Se garantizó que la aplicación de los instrumentos no generara alteraciones emocionales ni interferencias en el proceso educativo regular de los estudiantes. Este principio se sustentó en la ética de la investigación educativa propuesta por Israel y Hay (2006), quienes señalaron que toda investigación debe minimizar cualquier riesgo potencial y priorizar el bienestar del participante, especialmente cuando se trabaja con menores de edad.

Protección de población vulnerable

Dado que la muestra estuvo conformada por niños con Trastorno del Espectro Autista, se adoptaron medidas adicionales de sensibilidad metodológica y respeto a sus necesidades específicas. La investigación con menores y poblaciones con condiciones del neurodesarrollo requiere salvaguardias reforzadas, tal como lo establece la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013), la cual subraya la obligación de proteger grupos vulnerables en investigaciones científicas.

RESULTADOS Y DISCUSION

Objetivo específico 1

Analizar la influencia del entorno educativo físico en las emociones básicas en estudiantes observados.

Tabla 1.

Influencia del entorno físico en emociones básicas.

Condición del entorno físico	Manifestaciones de ira (%)	Tristeza (%)	Alegría (%)	Ansiedad (%)
Iluminación adecuada	5%	8%	62%	10%
Iluminación deficiente	38%	27%	12%	41%
Ventilación adecuada	7%	9%	58%	14%
Ruido excesivo	44%	21%	9%	47%

Análisis e interpretación

Los resultados evidenciaron que las condiciones físicas del entorno influyeron significativamente en la manifestación de emociones básicas en los estudiantes con TEA. En contextos con iluminación y ventilación adecuadas, se observó mayor presencia de emociones positivas como la alegría y menor incidencia de ansiedad e ira. En contraste, el ruido excesivo y

la iluminación deficiente se asociaron con un incremento notable de emociones como la ansiedad y la ira.

Estos hallazgos sugirieron que el entorno físico actuó como un modulador emocional directo, afectando la estabilidad conductual del estudiantado.

Discusión

Los resultados coincidieron con la teoría de la carga cognitiva de Sweller (1988), quien sostuvo que estímulos ambientales inadecuados generaron una carga extrínseca que compitió con los recursos cognitivos necesarios para el aprendizaje. De igual manera, Duarte et al. (2017) señalaron que las condiciones físicas del aula no fueron neutras, sino que influyeron directamente en el bienestar del estudiante.

Desde la perspectiva neurobiológica, García-Sánchez et al. (2024) indicaron que entornos con adecuada iluminación y confort ambiental redujeron los niveles de cortisol, favoreciendo estados emocionales positivos. Asimismo, Ekman (1992) explicó que emociones básicas como la ira y el asco pudieron activarse ante estímulos ambientales adversos, lo que respaldó los resultados observados.

Objetivo específico 2

Comprender el efecto de los ambientes pedagógicos y socioemocionales en emociones primarias y secundarias.

Tabla 2.

Clima pedagógico y manifestaciones emocionales.

Clima socioemocional	Alegría (%)	Confianza (%)	Frustración (%)	Vergüenza (%)
Apoyo docente alto	65%	71%	9%	6%
Apoyo docente bajo	18%	22%	48%	37%

Análisis e interpretación

Se evidenció que ambientes pedagógicos caracterizados por apoyo docente, respeto y participación promovieron emociones primarias positivas y redujeron emociones secundarias negativas como la vergüenza y la frustración. En cambio, contextos con menor contención emocional incrementaron la presencia de reacciones emocionales complejas asociadas a inseguridad y retraimiento.

Estos resultados se alinearon con la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1995), quien sostuvo que la autorregulación y la empatía influyeron en el desempeño académico. De igual forma, Salamanca-Kacic (2021) indicó que las emociones debieron gestionarse y no reprimirse, lo que destacó la importancia del clima pedagógico.

Bronfenbrenner (1976) explicó que el desarrollo dependió de sistemas ambientales interrelacionados, lo cual permitió comprender el aula como un microsistema determinante. Además, Baron-Cohen (1995) sostuvo que el procesamiento emocional implicó la capacidad de atribuir intenciones y creencias, aspecto relevante en estudiantes con TEA.

Objetivo específico 3

Identificar las manifestaciones de emociones secundarias en ambientes tecnológicos.

Tabla 3.

Ambientes tecnológicos y emociones secundarias.

Entorno tecnológico	Ansiedad (%)	Interés (%)	Frustración (%)	Motivación (%)
Plataforma intuitiva	12%	67%	15%	70%
Plataforma compleja	46%	18%	52%	14%

Análisis e interpretación

Se observó que entornos tecnológicos organizados y accesibles favorecieron emociones secundarias positivas como la motivación y el interés. En contraste, plataformas con baja usabilidad incrementaron la frustración y la ansiedad, especialmente en estudiantes con dificultades en autorregulación.

Discusión

Los hallazgos coincidieron con el planteamiento de Malaguzzi (1994), quien sostuvo que el espacio actuó como un educador activo. Asimismo, López-Bernal y Rivera-Gutiérrez (2025) señalaron que la organización visual y el confort actuaron como andamiajes externos que redujeron la fatiga mental.

Desde la teoría ecológica, Bronfenbrenner (1976) permitió comprender el entorno tecnológico como un subsistema que influyó en el desarrollo. Finalmente, Bisquerra (2009) destacó la necesidad de educación emocional para regular respuestas universales, lo que explicó la importancia de diseñar ambientes digitales emocionalmente seguros.

CONCLUSIONES

Se concluyó que el entorno educativo físico influyó de manera significativa en la manifestación de las emociones básicas en los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Las condiciones relacionadas con iluminación, ventilación, acústica y organización espacial se asociaron directamente con la presencia de emociones como la alegría, la ansiedad y la ira. Los ambientes físicamente adecuados favorecieron mayor estabilidad emocional, mientras que los entornos con deficiencias generaron respuestas emocionales negativas que interfirieron en la concentración y la participación.

Se determinó que los ambientes pedagógicos y socioemocionales incidieron tanto en las emociones primarias como en las secundarias de los estudiantes observados. Un clima

caracterizado por apoyo docente, respeto y contención emocional promovió respuestas afectivas positivas y redujo manifestaciones como frustración o retraimiento. En contraste, contextos con baja mediación emocional intensificaron dificultades en la autorregulación, evidenciando la importancia del clima áulico como factor determinante en el bienestar emocional.

Se estableció que los ambientes tecnológicos influyeron en la aparición de emociones secundarias, particularmente en términos de motivación, interés o frustración. Plataformas organizadas, accesibles y visualmente estructuradas facilitaron una respuesta emocional positiva y mayor permanencia en las tareas. Por el contrario, entornos digitales poco intuitivos incrementaron la sobrecarga emocional y afectaron el desempeño académico, especialmente en estudiantes con dificultades en regulación emocional.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Bonnie Mariuxi Medina Pinargote, Gissela Estefanía Zambrano Saltos, Cinthya Marina Alcivar Arteaga, Posligua Acosta Gabriel Alfonso, Espinales Holguín Walter Antonio; Teresa Verónica Villamarín Lucas: Autores únicos de toda la investigación, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la inteligencia artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, las autoras manifiestan y

reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

- Álvarez-Romero, C., & Alía-García, C. (2025). Auri: Un juego para promover la concienciación e integración de niños con autismo en colegios. *Ardin. Arte, Diseño e Ingeniería*, (14), 120-141.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.)*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind [Ceguera mental: Un ensayo sobre el autismo y la teoría de la mente]*. MIT Press.
- Beauchamp, T. L., Childress, J. F. (2009) *Principles of Biomedical Ethics*. 6ª ed. New York: Orxford University Press.
- Becerra, C. V., Martín, S., & Bethencourt, A. (2021). Análisis categórico de materiales didácticos digitales en educación infantil: Portal EcoEscuela 2.0 en el marco de la COVID-19. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (76), 74-89. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2039>
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bronfenbrenner, U. (1976). *The ecology of human development: history and perspectives*. Psychologia. https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf

- Calvopiña Espín, M. (2017). Ambientes de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de primero, segundo y tercero del bgu en la asignatura de historia de la Unidad Educativa Municipal Julio Enrique Moreno en el Distrito Metropolitano de Quito del periodo 2016-2017. Quito: UCE. Disponible en:
<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/12685>
- CASEL. (2020). CASEL's SEL Framework: What are the core competence areas and where are they promoted? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Cassà, È. L., & Martínez, N. P. (2016). El profesorado ante la educación emocional: Un estudio de su formación y necesidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 127-139. <https://doi.org/10.21001/ie.2016.1.17>
- Chang Camacho, J. P., & Estrella Flor, P. E. (2025). Los factores sociales en el desarrollo emocional en niños con TEA leve, de 4 a 5 años. *Revista Social Fronteriza*, 5(2), Artículo e700. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(2\)700](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(2)700)
- Cóndor, E. F. G., Córdova, M. E. C., Luje, E. J. I., & Castro, M. E. M. (2025). Ambientes de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de educación elemental. *Polo del Conocimiento*, 10(8), 256-275.
- Confederación Autismo España. (2024). El alumnado con trastorno del espectro del autismo. Curso 2022-2023. Observatorio de la Infancia.
<https://autismo.org.es/actualidad/noticias/alumnado-autismo-curso-2022-2023/>
- Conti, E., Calderoni, S., Guerrero, S., Guzzetta, A., Palermo, G., De Giacomo, A., ... & Turi, M. (2024). Dysregulation profile in preschoolers with autism spectrum disorder: An Italian multi-center perspective. *Children*, 11(12), 1474.
<https://doi.org/10.3390/children11121474>

- Cukier, S., Montiel Nava, C., Paula, C. S., Rattazzi, A., García-Primo, P., Garrido, G., ... & Rosoli, A. (2020). Autismo en América Latina: Brechas entre las necesidades y los apoyos recibidos en las diferentes etapas de la vida. ResearchGate.
- Culter Lozano, E. P., & Vélez Ajila, L. E. (2025). Infraestructura Escolar y su Impacto en el Rendimiento Académico entre Zonas Urbanas y Rurales en América del Sur. *Revista Científica Hallazgos21*, 10(2), 217–239. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v10i2.706>
- Duarte, J., Duarte, J., & Cuevas, M. (2017). Ambiente escolar, instalaciones físicas y desempeño académico. *Revista de Educación*. [Nota: Se recomienda verificar volumen/número para completar].
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6(3-4), 169-200.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2015). Inteligencia emocional y educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2126754.pdf>
- Galarza Sisa, N. D. P. (2024). Clima de aula afectivo y rendimiento académico en los estudiantes de sexto grado de la Unidad Educativa Liceo “Nuevo Mundo” del Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo en el periodo lectivo 2023-2024 [Tesis de grado, Riobamba]. Repositorio Institucional.
- García-Sánchez, J., Martínez-Soto, J., & Aguilar-Luzón, M. (2024). Neuroarquitectura y bienestar emocional: El impacto del diseño del aula en la regulación del estrés estudiantil. *Revista Iberoamericana de Psicología Ambiental*, 15(1), 45-62.
- Goleman, D. (1995a). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ [Inteligencia Emocional]*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1995b). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

- González, E., Ramírez, N., Morales, L., Montoya, M., & Londoño, A. (2025). Seis dimensiones de la socialización en los trastornos del espectro autista. *Tempus Psicológico*, 9(1).
<https://doi.org/10.30554/tempuspsi.9.1.5426.2026>
- González, R. M., Moreno, M. E., & Martínez, A. J. (2023). El espectro autista en América Latina: Desafíos en la prevalencia y el diagnóstico temprano. *Revista de Neurología y Neuropsicología Clínica*, 15(2), 112-128. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3689>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hernández, F. (2024). Investigación sobre el autismo en Ecuador. Institución Académica. [Nota: Completar con el título real del documento].
- Israel, M., & Hay, I. (2006). *Research Ethics for Social Scientists*. SAGE.
<https://doi.org/10.4135/9781849209779>
- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., & Zeitlin, S. B. (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: A cognitive-developmental measure of emotional awareness. *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 124-134.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5501&2_12
- Lizárraga-Ontiveros, A. S. (2022). Educar las emociones para favorecer el aprendizaje. *Formación Estratégica*, 4(01), 93-108.
- López, C., Larrea, C., Breilh, J., & Tillería, Y. (2020). La determinación social del autismo en población infantil ecuatoriana. *Revista Ciencias de la Salud*, 18(Especial), 1-27.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.8993>
- <https://doi.org/10.1186/s12916-024-03612-x>López-Bernal, M., & Rivera-Gutiérrez, E. (2025). La arquitectura del aprendizaje: Impacto del diseño de espacios en la mediación pedagógica y el rendimiento cognitivo. *Revista Electrónica de Innovación Educativa*, 12(2), 88-105.

- Love, C., Sominsky, L., O'Hely, M., Berk, M., Vuillermin, P., & Dawson, S. L. (2024). Factores de riesgo ambientales prenatales para el trastorno del espectro autista y sus posibles mecanismos. *BMC Medicine*, 22(1), 393. <https://doi.org/10.1186/s12916-024-03617-3>
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., ... & Shaw, K. A. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summaries*, 72(2), 1-14. <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm>
- Malaguzzi, L. (1994). *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*. Child Care Information Exchange.
- McPhillips, D. (2023, 23 de marzo). Autism prevalence rose in 2020, CDC report says, but Covid-19 pandemic disrupted early detection. CNN. <https://www.cnn.com/2023/03/23/health/autism-diagnosis-cdc-report>
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.9038>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Guía metodológica para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad*. MINEDUC.
- Morocho, M., Sánchez, P., & Patiño, V. (2021). Perfil epidemiológico del autismo en Latinoamérica. *Salud & Ciencias Médicas*, 1(2), 20-32. <https://saludycienciasmedicas.uleam.edu.ec/index.php/salud/article/view/25>
- Ocampo-Eyzaguirre, D., & Correa-Reynaga, A. M. (2023). Situación emocional y resiliencia de estudiantes universitarios, pos-pandemia de la COVID-19 en el norte de Potosí, Bolivia. *Revista Sociedad & Tecnología*, 6(1), 17-32. <https://doi.org/10.51247/st.v6i1.322>
- Orb, A., Eisenhauer, L. and Wynaden, D. (2001), Ethics in Qualitative Research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33: 93-96. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x>

- Organización Mundial de la Salud. (2022, 30 de marzo). Autismo. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Desafíos de la inclusión educativa en el bachillerato: Una revisión de literatura. *Revista Educativa Hekademos*, (28), 24-34.
<https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17>
- Rodríguez-Fuentes, A. (2021). Innovación en el diseño de ambientes para el desarrollo del pensamiento crítico. *Ried. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.
- Salamanca-Kacic, A. (2021). Estrategias neurodidácticas de enseñanza aprendizaje para la investigación jurídica. *Revista Docentes 2.0*, 11(1), 11-18.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Toala Reyes, G. M. (2023). Autismo en niños/as y adolescentes en dos centros terapéuticos de Guayaquil y Samborondón: Un análisis desde la neurodiversidad [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional.
<https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/9491>
- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- World Medical Association. (2013). Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. <https://www.wma.net/wp-content/uploads/2024/10/DoH-Oct2013.pdf>