

MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

**Trabajo de titulación previa a la obtención de título
de Magister en Psicopedagogía.**

AUTORES:

**Jessica Elizabeth Altamirano Campaña
Marjorie Elizabeth Calderón Díaz
Alisson Liceth Cruz Murillo
Juan Sebastian de la Cueva Sierra
Lesly Gissela Vaca Chisag**

TUTORES:

**Mariana Rivera
Claudia Zuriaga
Sandra Marder**

**“Estrategias psicopedagógicas para fortalecer las habilidades
socioemocionales en niños y adolescentes con TEA en la Unidad
Educativa María Auxiliadora”**

Autoría del Trabajo de Titulación

Nosotros, *Lesly Vaca, Juan de la Cueva, Alisson Cruz, Marjorie Calderón, Jessica Altamirano*, declaramos bajo juramento que el trabajo de titulación titulado *Estrategias psicopedagógicas para fortalecer las habilidades socioemocionales en niños y adolescentes con TEA en la Unidad Educativa María Auxiliadora*, es de nuestra autoría y exclusiva responsabilidad legal y académica; que no ha sido presentado anteriormente para ningún grado o calificación profesional, habiéndose citado las fuentes correspondientes y respetando las disposiciones legales que protegen los derechos de autor vigentes.



Lesly Gissela Vaca Chisag

Correo electrónico:

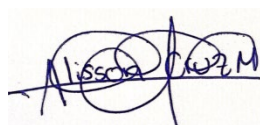
gissvaca2001@hotmail.com



Jessica Elizabeth Altamirano Campaña

Correo electrónico:

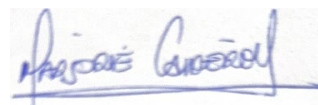
jessyeliac@hotmail.com



Alisson Liceth Cruz Murillo

Correo electrónico:

ac5799573@gmail.com



Marjorie Elizabeth Calderón Díaz

Correo electrónico:

mecd-tesy@hotmail.com



Juan Sebastian de la Cueva Sierra

Correo electrónico:

dlejuanse@gmail.com

Autorización de Derechos de Propiedad Intelectual

Nosotros, Lesly Vaca, Juan de la Cueva, Alisson Cruz, Marjorie Calderón, Jessica Altamirano, en calidad de autores del trabajo de investigación titulado Estrategias psicopedagógicas para fortalecer las habilidades socioemocionales en niños y adolescentes con TEA en la Unidad Educativa María Auxiliadora., autorizo a la Universidad Internacional del Ecuador (UIDE) para hacer uso de todos los contenidos que nos pertenecen o de parte de los que contiene esta obra, con fines estrictamente académicos o de investigación. Los derechos que como autores nos corresponden, lo establecido en los artículos 5, 6, 8, 19 y demás pertinentes de la Ley de Propiedad Intelectual y su Reglamento en Ecuador.



Lesly Gissela Vaca Chisag

Correo electrónico:

gissvaca2001@hotmail.com



Jessica Elizabeth Altamirano Campaña

Correo electrónico:

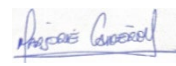
jessyeliac@hotmail.com



Alisson Liceth Cruz Murillo

Correo electrónico:

ac5799573@gmail.com



Marjorie Elizabeth Calderón Díaz

Correo electrónico:

mecd-tesy@hotmail.com



Juan Sebastian de la Cueva Sierra

Correo electrónico:

dlcjuanse@gmail.com

D. M. Quito, enero 2026

DEDICATORIA

❖ *Lesly Gissela Vaca Chisag*

Dedico este gran proyecto a las personas que han estado conmigo apoyándome y guiándome siempre a lo largo de este camino de aprendizaje; a mi querida familia y mis mejores amigas quienes son los pilares fundamentales en mi vida.

❖ *Jessica Elizabeth Altamirano Campaña*

A mi esposo Diego, por su paciencia y su amor, gracias por creer en mi incluso cuando yo dudaba. A mi amada Victoria que desde su llegada me ha enseñado a ser mejor persona y sobre todo madre, eres la luz de mi vida.

❖ *Marjorie Elizabeth Calderón Díaz*

A mis hijos Alexita, Negrito, Ricky y mi Cuqui, porque cada día de mi vida lo dedico a ustedes y sus sonrisas son mi mayor motor. Y a mi Macarena, el amor de mi vida, que con su llegada me devolvió las ganas de seguir dejando huella en este mundo.

Para que su camino sea cada día mejor, este título es por y para ustedes.

❖ *Alisson Liceth Cruz Murillo*

A mis padres y novio, por ser mi sostén incondicional en cada etapa de este camino. A mis compañeros de maestría por su apoyo en todo este camino.

❖ *Juan Sebastián de la Cueva Sierra*

Dedico este trabajo a mi familia, por su apoyo incondicional y su confianza constante en cada etapa de mi formación profesional. A quienes creyeron en mí y me motivaron a perseverar, incluso en los momentos de mayor desafío.

AGRADECIMIENTO

❖ *Lesly Gissela Vaca Chisag*

Agradezco primero a Dios por ser mi guía y fortaleza. A mis padres por ser ese apoyo incondicional en cada sueño y ser luz en los momentos difíciles. A mi hermano por su amor inmenso. Y a mis mejores amigas, Kerly y Pamela por ser parte de este sueño.

❖ *Jessica Elizabeth Altamirano Campaña*

Agradezco a Dios por su amor infinito, a mis padres por haberme enseñado que no debo rendirme jamás, a mi esposo y mi hija por haberme impulsado a seguir formándome académicamente, por su apoyo incondicional, su amor y comprensión diaria.

❖ *Marjorie Elizabeth Calderón Díaz*

A YHWH, por ser todo en mi vida y llenarme de milagros con Su maravillosa y fiel presencia. Y a mi hija; Alexita, mi mejor amiga y compañera de siempre, gracias por impulsarme cuando dudé, por creer en mí incluso más que yo misma. Gracias por amarme sin medida, por luchar para verme feliz y darlo todo para que mis sueños se hicieran realidad; gracias, mijita, por tanto, amor.

❖ *Alisson Liceth Cruz Murillo*

A mis padres y novio, por ser mi sostén incondicional en cada etapa de este camino. A mis compañeros de maestría por su apoyo en todo este camino.

❖ *Juan Sebastián de la Cueva Sierra*

Agradezco a mis docentes y tutores por su guía académica, acompañamiento humano y valiosos aportes que hicieron posible la culminación de esta maestría.

Resumen Ejecutivo

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) comprende condiciones del neurodesarrollo que influyen en la regulación emocional, la comunicación y la interacción social. Estas diferencias pueden generar dificultades para reconocer y expresar emociones, adaptarse a cambios, comprender claves sociales y manejar la ansiedad. Por ello, la presente investigación tiene como propósito implementar estrategias psicopedagógicas que fortalezcan las habilidades socioemocionales en niños y adolescentes con TEA de la Unidad Educativa María Auxiliadora durante el período 2024-2025.

El análisis del desarrollo socioemocional en estos estudiantes evidencia variaciones en la identificación, comprensión y regulación de emociones, relacionadas con el procesamiento sensorial, las funciones ejecutivas y los estilos cognitivos propios del espectro. Para responder a estas necesidades, se propone el uso de estrategias psicopedagógicas como apoyos visuales, actividades lúdicas, técnicas de autorregulación y recursos artísticos, que favorecen la convivencia, la autonomía emocional y la participación activa en el entorno escolar.

En conjunto, este enfoque busca promover el bienestar emocional, potenciar las habilidades interpersonales y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes con TEA en la Unidad Educativa María Auxiliadora.

Palabras clave: TEA, habilidades socioemocionales, estrategias psicopedagógicas, autorregulación, inclusión educativa, desarrollo emocional.

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) encompasses neurodevelopmental conditions that influence emotional regulation, communication, and social interaction. These differences can lead to difficulties in recognizing and expressing emotions, adapting to change, understanding social cues, and managing anxiety. Therefore, this research aims to implement psychoeducational strategies to strengthen the socio-emotional skills of children and adolescents with ASD at the María Auxiliadora Educational Unit during the 2024-2025 academic year.

The analysis of socio-emotional development in these students reveals variations in the identification, understanding, and regulation of emotions, related to sensory processing, executive functions, and cognitive styles characteristic of the spectrum. To address these needs, the use of psychoeducational strategies is proposed, including visual aids, play-based activities, self-regulation techniques, and artistic resources, which promote social interaction, emotional autonomy, and active participation in the school environment.

Overall, this approach seeks to promote emotional well-being, enhance interpersonal skills, and contribute to the comprehensive development of students with ASD at the María Auxiliadora Educational Unit.

Keywords: ASD, socio-emotional skills, psycho-pedagogical strategies, self-regulation, educational inclusion, emotional development.

Tabla de Contenido

1.	Introducción / Marco Teórico	1
2.	Contextualización	3
2.1.	Identificación del entorno del proyecto y presentación de la organización. .	3
2.2.	Descripción del contexto sociocultural familiar.....	4
2.3.	Descripción general de la institución educativa.....	4
2.4.	Descripción general del alumnado.	5
2.5.	Descripción de los recursos y materiales del aula.....	7
3.	Intervención en los procesos psicolingüísticos.	8
3.1.	Percepción y comprensión del lenguaje.....	10
3.2.	Producción del lenguaje	11
3.3.	Funciones pragmáticas y sociales del lenguaje	12
4.	Respuesta educativa a las dificultades del aprendizaje	13
4.1.	Estraegias de sensibilización y capacitación para docentes.....	13
4.2.	Propuesta didáctica para niños con TEA nivel 1.....	19
5.	Herramientas pedagógicas.....	21
5.1.	Técnicas o herramientas naturalistas.	21
5.2.	Técnicas o herramientas musicales.....	23
5.3.	Técnicas o herramientas plásticas.....	25
5.4.	Diseño y Aplicación de la intervención.....	26
6.	Conclusión	39
7.	Referencias	41
8.	Anexos.....	46

1. Introducción / Marco Teórico

La educación inclusiva constituye uno de los desafíos y compromisos más relevantes de los sistemas educativos contemporáneos, los cuales buscan garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, accedan a un aprendizaje significativo, equitativo y de calidad. En este contexto, la atención a estudiantes neurodivergentes ha tenido una especial importancia, pues requiere que las instituciones educativas reformulen sus prácticas para asegurar una participación activa y respetuosa que valore la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso educativo. Dentro de este grupo, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) destaca como una condición del neurodesarrollo de alta complejidad y heterogeneidad, cuyas manifestaciones y necesidades específicas obligan a reformular las metodologías tradicionales e incorporar enfoques pedagógicos más flexibles, estructurados y centrados en el estudiante.

Comprender la naturaleza diversa del TEA implica reconocer que las alteraciones en la comunicación, la interacción social, la regulación emocional y el procesamiento sensorial se presentan de manera distinta en cada persona. Esta variabilidad demanda una respuesta pedagógica personalizada, capaz de atender los estilos cognitivos, los niveles de apoyo requeridos y los ritmos particulares de desarrollo. Así, el presente trabajo analiza los elementos esenciales del TEA como base para identificar las necesidades educativas más frecuentes que experimentan los niños y adolescentes dentro del espectro, con especial énfasis en el ámbito socioemocional. La evidencia científica muestra que las dificultades para reconocer, expresar y regular emociones (Camino et al., 2024), sumadas a la limitada comprensión de claves sociales, pueden afectar significativamente el bienestar emocional, la adaptación escolar y la calidad de las relaciones

interpersonales. Cuando estas áreas no se abordan de manera adecuada, pueden surgir consecuencias como ansiedad, frustración, conductas disruptivas o aislamiento social.

En respuesta a estas necesidades, este estudio revisa diversas técnicas de intervención psicopedagógica orientadas a promover aprendizajes significativos, experiencias expresivas y espacios de regulación emocional que permitan fortalecer la autonomía, la convivencia y el bienestar integral de los estudiantes con TEA. Se destacan estrategias innovadoras como los apoyos visuales, las actividades lúdicas estructuradas, las técnicas de autorregulación, la enseñanza explícita de habilidades sociales, la integración de recursos artísticos y el uso de metodologías naturalistas que favorecen un aprendizaje más funcional y adaptado a las características sensoriales y cognitivas de los estudiantes. Asimismo, se profundiza en los procesos lingüísticos asociados a la percepción, comprensión y producción del lenguaje, los cuales suelen presentar dificultades relevantes en el alumnado con TEA y condicionan, en gran medida, sus interacciones sociales y su participación en distintos entornos.

El rol del docente ocupa un lugar central en este análisis, puesto que es el principal mediador del proceso educativo y la figura encargada de generar ambientes inclusivos, seguros y emocionalmente regulados. Su capacidad para planificar intervenciones basadas en la evidencia, evaluar progresos, adaptar materiales, identificar necesidades emergentes y mantener una actitud empática resulta determinante para el éxito de las estrategias implementadas. La formación continua, el dominio de recursos metodológicos inclusivos y la sensibilidad hacia la neurodiversidad se constituyen como elementos esenciales para garantizar una práctica pedagógica efectiva y respetuosa, capaz de responder a los desafíos que implica acompañar a estudiantes con TEA.

En coherencia con este marco conceptual, la presente investigación tiene como objetivo general desarrollar una propuesta psicopedagógica para fomentar el desarrollo

socioemocional de los niños, niñas y adolescentes que presentan TEA en la Unidad Educativa Particular María Auxiliadora en el año electivo 2024-2025. Para alcanzar este fin, se plantean los siguientes objetivos específicos: (1) identificar las principales dificultades de aprendizaje que presentan los niños con TEA en el ámbito escolar, con el fin de reconocer los factores que inciden en su proceso educativo; (2) implementar el uso de herramientas tecnológicas como apoyo en las adaptaciones curriculares para favorecer el aprendizaje significativo y la inclusión de habilidades socioemocionales en estudiantes con TEA; y (3) aplicar actividades basadas en técnicas psicopedagógicas que fortalezcan las habilidades socioemocionales de los niños con TEA, favoreciendo su comunicación, interacción social y autorregulación emocional. Estos objetivos orientan la investigación hacia la construcción de propuestas educativas basadas en la evidencia, culturalmente pertinentes y centradas en el desarrollo integral del estudiante.

En conjunto, este marco teórico ofrece una visión amplia y fundamentada que permite comprender el TEA desde diversas dimensiones neurológica, socioemocional, comunicativa y pedagógica., y establece las bases para promover intervenciones educativas más humanas, inclusivas y efectivas, orientadas a potenciar el bienestar y la participación plena de los estudiantes dentro del contexto escolar.

2. Contextualización

2.1. Identificación del entorno del proyecto y presentación de la organización.

El presente proyecto se desarrolla en una institución educativa de carácter particular, católico, ubicada en el centro de la ciudad de Quito, una zona con gran valor histórico, cultural y patrimonial. Según la Unidad Educativa Particular María Auxiliadora (2025), el colegio se encuentra en un entorno urbano, con acceso a servicios básicos, transporte público, y zonas comerciales y administrativas cercanas. Desde el punto de vista socioeconómico, la población Estudiantil proviene en su mayoría de familias de clase

media, que valoran la educación como un medio para alcanzar el desarrollo personal y profesional de sus hijos.

2.2. Descripción del contexto sociocultural familiar.

En cuanto al contexto familiar, se observa una diversidad estructural. Si bien muchas familias mantienen una estructura tradicional parental, también hay presencia de hogares monoparentales, familias reconstituidas y otros modelos familiares. Esta variedad genera una gama de realidades que inciden en el desempeño y bienestar del alumnado en especial en aspectos emocionales y de acompañamiento en el proceso educativo. Las barreras de accesos a la educación inclusiva pueden considerarse de nivel medio, la institución ha implementado ciertos mecanismos para atender la diversidad, como el departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y algunas adaptaciones metodológicas (Unidad Educativa Particular María Auxiliadora, 2025). No obstante, persisten desafíos relacionados con la formación docente en inclusión, la infraestructura adecuada para estudiantes con discapacidades, y la sensibilización de la comunidad educativa frente a la diversidad cultural, social y funcional. Estas barreras, aunque no imposibilita la inclusión, si limitan la participación plena y efectiva de todos los estudiantes en igualdad de condiciones. En general, el entorno del proyecto refleja un contexto urbano y socialmente diversos, que requiere intervenciones orientadas a fortalecer la equidad y la inclusión dentro del proceso educativo, respondiendo a las necesidades particulares del alumnado y sus familias.

2.3. Descripción general de la institución educativa

La Unidad Educativa Particular “María Auxiliadora” se encuentra ubicada en José Barba 15-84 y Solano Sector el Dorado - Quito cerca del centro de la ciudad. Fue fundada en 1935 por las hermanas salesianas y está dirigido por las Hijas de María Auxiliadoras. Su misión es educar a niños y jóvenes, inspirándonos en los valores evangélicos, con

estilo del Sistema Preventivo de San Juan Bosco y Santa María Mazzarello, que es experiencia relacional, pedagógica y espiritual, presencia educativa, propuesta de acompañamiento y enfoque ecológico, para formarlos “Buenos cristianos y honestos ciudadanos”., y su visión es La UEPMA, católica, salesiana; en los próximos cuatro años contará con niños y jóvenes comprometidos con su crecimiento personal, su fe, su proyecto de vida y en la construcción de una sociedad más humana, justa y solidaria (Unidad Educativa Particular María Auxiliadora, 2025). La institución dispone de una infraestructura amplia y organizada: bloques para Básica Superior y Bachillerato con laboratorios, biblioteca y oficinas, además de una capilla y un coliseo múltiple. Educación Inicial y Básica cuentan con espacios independientes, aulas adecuadas y auditorios. Se complementa con tres patios-canchas, zonas verdes, jardines, bar escolar y estacionamientos. Cada aula está equipada con pupitres y sillas individuales móviles, infocus, lockers y los materiales necesarios para el desarrollo de las clases, favoreciendo un ambiente funcional y dinámico. Asimismo, se cuenta con áreas para el DECE, Pastoral, atención médica y actividades extracurriculares como clubes deportivos, bastoneras y danza.

2.4. Descripción general del alumnado.

Los alumnos de la institución van desde Educación Inicial (prebásica II) hasta Bachillerato, buscando un desarrollo progresivo en el ámbito psicológico y cognitivo. En los primeros niveles se prioriza la maduración psicomotriz y la adquisición de la lectoescritura, en concordancia con las etapas del desarrollo, sin dejar de lado la importancia de la mediación. En la Básica media y superior, los estudiantes fortalecen el pensamiento lógico y reflexivo, la comprensión lectora y la producción escrita, mientras que en Bachillerato consolidan competencias cognitivas superiores, pensamiento crítico y autonomía, como plantea, al vincular el aprendizaje con la experiencia personal. De la

misma forma en todos los niveles se trabaja de la mano con el crecimiento personal y comunitario de los estudiantes, motivando a la participación en diversas actividades recreacionales que ofrece la institución, las cuales buscan fomentar el crecimiento personal, la empatía y el trabajo comunitario (Unidad Educativa Particular María Auxiliadora, 2025).

Para Moretta (2016), un proceso de aprendizaje depende de fases fundamentales para la adquisición de información entre estas se encuentran la motivación, interés, atención, adquisición, comprensión, asimilación, aplicación, transferencia. Por lo que la motivación se plantea como requisito primordial para el inicio del aprendizaje, seguido del interés como la intención de lograr una meta por parte del sujeto, la atención haciendo énfasis a los procesos cognitivos, adquisición como el contacto del sujeto con los contenidos relacionados a temas de interés o propuestos en el ámbito escolar para que así puedan conseguir una meta en el aprendizaje debido a que es un reto para los niños con el síndrome del espectro autista, por lo que tenemos también la comprensión y asimilación expuesta como la capacidad de atracción y almacenamiento de los contenidos en donde son más dinámicos para su nivel de complejidad, por lo que esta aplicación queda puesta en práctica de todo lo aprendido (Vargas, et al., 2020).

Las dificultades no son solamente en el espectro autista, también hay niños con TEA en las cuales es necesario adecuar el espacio para el aprendizaje ya que, en base a la conceptualización del diagnóstico, los ambientes muy ruidosos pueden ser distractores o generadores de crisis. En tercer lugar, saber evaluar intereses, necesidades y apoyos ya que esto garantiza un apoyo. Por último, utilizar metodologías y recursos adecuados, los cuales a menudo son facilitadores del proceso (Ubal, 2022). Sin embargo, vemos que son diferentes las acciones que se lleven a cabo para garantizar el acceso a una educación cada caso es diferente. En caso de la dislexia se tienen un trato muy diferente debido al

nivel de su capacidad intelectual y desenvolvimiento en el entorno, lo cual dificulta muchas veces el proceso de enseñanza y aprendizaje, por este motivo se busca integrar a los estudiantes para desarrollar su capacidad sensorial y motora mediante el uso de material didáctico que le permita su adaptación eficaz en el aula con ayuda de la comunidad educativa (Jesús et al., 2023).

En el caso de los niños con TDAH es muy diferente a las antes mencionadas, ya que el trastorno por déficit de atención se caracteriza por falta de atención, hiperactividad y/o impulsividad que ocurren con una intensidad y frecuencia mayor a la esperada para su edad y nivel de desarrollo, lo que impacta negativamente en su aprendizaje y/o comportamiento (Lanza, 2015). Estos síntomas pueden ocurrir juntos, o puede predominar solo uno de ellos, ya que el TDA no siempre está asociado con el TDAH. Además, así es como se muestran estas dificultades para el aprendizaje de niños que corresponden a las poblaciones más susceptibles a ser excluidos.

2.5. Descripción de los recursos y materiales del aula.

En una institución católica con buenos recursos académicos, como la Unidad Educativa María Auxiliadora, los materiales y recursos del aula destinados a la intervención psicopedagógica con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) tienden a ser variados, específicos y orientados a favorecer tanto el aprendizaje académico como el desarrollo socioemocional. La infraestructura educativa puede incluir aulas organizadas, iluminadas y equipadas con mobiliario ergonómico que facilita la movilidad y la estructuración del espacio, aspecto clave para estudiantes con TEA. A esto se suman recursos tecnológicos como pizarras digitales, proyectores, computadoras y plataformas educativas que permiten implementar actividades visuales, interactivas y personalizadas, lo cual es fundamental para apoyar los diferentes estilos de aprendizaje presentes en este alumnado.

En el ámbito psicopedagógico, se cuenta con materiales especializados como tableros visuales, calendarios estructurados, pictogramas, agendas visuales y sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA), que ayudan a regular la conducta, organizar rutinas y mejorar la comunicación y expresión emocional. Además, se utilizan recursos manipulativos, juegos socioeducativos, cuentos emocionales, tarjetas de identificación de emociones y materiales sensoriales que facilitan el desarrollo de habilidades como el reconocimiento emocional, la autorregulación, la empatía y la interacción social.

Por ser una institución de identidad católica, también se incluyen recursos formativos basados en valores como la solidaridad, el respeto, la paciencia y la convivencia armónica, transmitidos mediante materiales pastorales, símbolos religiosos y actividades reflexivas que fortalecen la dimensión espiritual y ética de los estudiantes. Estos recursos contribuyen a crear un ambiente emocionalmente seguro, cálido y orientado al acompañamiento integral. En conjunto, los recursos y materiales disponibles permiten que las estrategias psicopedagógicas se desarrollen en un contexto estructurado, inclusivo y humanista, favoreciendo el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los niños con TEA desde una perspectiva integral, coherente con la misión educativa y formativa de la institución.

3. Intervención en los procesos psicolingüísticos.

Desde esta perspectiva, los procesos psicolingüísticos permiten comprender cómo los seres humanos procesan el lenguaje, cómo se produce y comprende la comunicación, cómo se adquiere o se pierde la capacidad de hablar, y qué mecanismos cognitivos y emocionales intervienen en el aprendizaje (Barberán et al., 2023). La psicolingüística, al estudiar la relación entre el lenguaje, la mente y la conducta, aporta una base científica sólida para explicar las dificultades comunicativas y socioemocionales de los estudiantes

con TEA. Según Raz y Saxe (2020), el lenguaje cumple un papel mediador en el desarrollo cognitivo y social del ser humano, ya que a través de las interacciones lingüísticas se construyen significados, emociones y vínculos. En esta misma línea, Tager-Flusberg (2007) sostiene que las personas dentro del espectro autista presentan limitaciones en la comunicación pragmática, lo que implica directamente en su comprensión emocional y en la capacidad de establecer relaciones sociales efectivas.

Por ello, abordar la problemática desde los procesos psicolingüísticos no solo permite analizar las dificultades de comprensión y producción del lenguaje, sino también las limitaciones emocionales y sociales que surgen de todas ellas. A través del estudio de la relación entre pensamiento, lenguaje y emoción, se pueden diseñar estrategias psicopedagógicas que fortalezcan el desarrollo socioemocional, la interacción y la empatía (Nieto et al., 2024). La visión analítica que este enfoque ofrece contribuye al análisis del desarrollo humano desde una perspectiva integral, articulando el componente lingüístico, cognitivo y emocional. En este sentido, los procesos psicolingüísticos aportan una base conceptual que sustenta la propuesta de intervención psicopedagógica, mediante estrategias que estimulen la comunicación funcional y emocional de los estudiantes con TEA.

Así, la psicolingüística se convierte en la vía que une la teoría y la práctica, permitiendo comprender y transformar las experiencias educativas en contextos inclusivos. En síntesis, el enfoque psicolingüístico orienta la comprensión del problema y la formulación de estrategias de intervención, al considerar que el lenguaje y la emoción son dimensiones inseparables del desarrollo humano. De este modo, la integración de los procesos psicolingüísticos en el diseño del proyecto fortalece la fundamentación teórica del trabajo, garantizando su coherencia con los principios de la psicopedagogía contemporánea y la educación inclusiva (UNESCO, 2017).

3.1. Percepción y comprensión del lenguaje

La percepción auditiva y la comprensión del lenguaje suelen ser áreas problemáticas en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), lo que impacta tanto en su rendimiento escolar como en sus interacciones sociales. Investigaciones recientes indican que estas dificultades no se relacionan únicamente con la pérdida auditiva, sino con alteraciones en el procesamiento neurosensorial y cognitivo de los estímulos sonoros. Por ejemplo, estudios basados en potenciales evocados (ERP) muestran que los niños con TEA tienen problemas para distinguir sonidos vocales de no vocales, lo que afecta directamente su capacidad de interpretar el lenguaje hablado y la prosodia (Gebíg, 2017). Asimismo, se ha observado que regiones cerebrales como el giro temporal superior y el giro medio temporal presentan menor activación durante tareas de comprensión auditiva, lo que apunta a una base neurobiológica de estas dificultades (Hua et al., 2024).

No todos los niños con TEA presentan estos déficits de la misma manera. Algunos pueden mostrar hipersensibilidad o hiposensibilidad a los sonidos, dificultades para filtrar información auditiva en entornos ruidosos o problemas para mantener la atención en estímulos verbales relevantes. Por otro lado, algunos desarrollan habilidades más fuertes en modalidades visuales, lo que hace que comprendan mejor la información apoyada en imágenes o textos, justificando así la aplicación de estrategias educativas multimodales (O'Connor, 2011).

Desde el enfoque teórico, distintos modelos buscan explicar estas dificultades. La teoría de la Coherencia Central Débil (Weak Central Coherence, WCC) plantea que los niños con TEA tienden a concentrarse en detalles y les cuesta integrar la información contextual, complicando la comprensión de enunciados y la prosodia (Yerkes et al., 2024). Por su parte, la teoría del Funcionamiento Perceptivo Potenciado (Enhanced

Perceptual Functioning, EPF) sugiere que algunos aspectos sensoriales pueden estar “mejor desarrollados”, lo que permite a ciertos niños distinguir con precisión sonidos individuales, aunque esto no necesariamente mejore su comprensión del significado o la pragmática del lenguaje (Yerkes et al., 2023).

En cuanto a la intervención, la evidencia respalda el uso de estrategias que combinen apoyos visuales, pictogramas, historias sociales, y la repetición o reformulación de instrucciones. Programas como Visualizing and Verbalizing (V/V) han mostrado eficacia para mejorar la comprensión lectora en niños con TEA, especialmente en aquellos que leen palabras correctamente, pero tienen dificultades para entender su significado (Pulliam et al., 2025). Asimismo, la integración de estímulos visuales y auditivos se ha mostrado útil para reforzar la comprensión del lenguaje y la memoria auditiva, sugiriendo que la combinación de ambos canales puede compensar algunas deficiencias en el procesamiento del lenguaje hablado (Pulliam et al., 2025). Esto resalta la importancia de implementar adaptaciones pedagógicas individualizadas, que optimicen la atención, la memoria auditiva y la comprensión mediante recursos multimodales y entornos estructurados.

3.2. Producción del lenguaje

La limitada producción del lenguaje en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) está vinculada a dificultades en habilidades básicas para la comunicación, como la atención conjunta, la imitación y la comprensión del propósito social del habla. Estas dificultades suelen afectar su capacidad para iniciar y mantener intercambios comunicativos, disminuyendo la cantidad de experiencias naturales en las que puedan observar modelos de lenguaje y usarlos en situaciones cotidianas (Barokova y Tager-Flusberg, 2022). Asimismo, las particularidades neurocognitivas que presentan influyen en su desarrollo del vocabulario, en la forma en que organizan sus ideas al hablar y en el

uso intencional del lenguaje, lo que da lugar a retrasos o patrones de expresión verbal poco convencionales.

Además, el desarrollo del lenguaje en el TEA no sigue un patrón único: algunos niños avanzan de manera paulatina en sus habilidades comunicativas, mientras que otros mantienen un nivel reducido de lenguaje durante más tiempo. Esta diversidad influye en la manera en que construyen vínculos y en cómo se desenvuelven emocional y socialmente con compañeros y docentes (Broome et al., 2023). Por ello, es esencial comprender estas diferencias individuales para diseñar apoyos que no solo potencien el lenguaje, sino que también fortalezcan la identificación emocional, el autocontrol y la interacción con los demás.

Por ello, la literatura especializada señala que estrategias como el uso del juego, la comunicación aumentativa y alternativa, la organización de rutinas claras y la enseñanza directa de habilidades socioemocionales (Álvarez-Bendezú, 2022) pueden favorecer tanto la comunicación oral como la participación social.

3.3. Funciones pragmáticas y sociales del lenguaje

Las funciones pragmáticas del lenguaje, como iniciar y mantener conversaciones, interpretar intenciones ajenas y adaptar lo que se dice según el contexto, suelen presentar dificultades en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estos retos se vinculan con problemas para comprender situaciones sociales, interpretar señales no verbales y deducir pensamientos o emociones de los demás, habilidades esenciales para que el lenguaje cumpla un propósito comunicativo efectivo (Barokova y Tager-Flusberg, 2022). Por ello, aunque algunos niños logren un vocabulario amplio o construcciones gramaticales correctas, pueden continuar encontrando obstáculos para usar el lenguaje de manera funcional en interacciones sociales, limitando así su participación cotidiana.

En la esfera social, el lenguaje es clave para establecer relaciones, manejar conflictos, expresar sentimientos y colaborar en actividades grupales. No obstante, en el TEA estas funciones suelen estar afectadas por dificultades en la comunicación recíproca y la regulación social. La evidencia indica que muchos niños muestran un uso literal del lenguaje, problemas para ajustar el tono o el contenido según la situación y dificultades para comprender ironías, dobles sentidos o normas sociales implícitas (Barokova y Tager-Flusberg, 2022). Estas limitaciones pragmáticas impactan no solo la calidad de las interacciones, sino también el desarrollo socioemocional, al dificultar su capacidad para conectar con otros y desenvolverse adecuadamente en entornos educativos y comunitarios, es por eso la importancia de trabajar desde la individualidad mediante estrategias psicopedagógicas que promuevan tanto la comunicación funcional como el fortalecimiento de habilidades socioemocionales.

4. Respuesta educativa a las dificultades del aprendizaje

4.1. Estrategias de sensibilización y capacitación para docentes

Las campañas de concientización sobre la importancia de la detección de dificultades de lectura en los niños con TEA realizadas por organizaciones internacionales han tenido un impacto positivo en la visibilidad, inclusión y comprensión de esta problemática, ya que una parte significativa de esta población presenta diferencias entre la decodificación de palabras y la comprensión lectora, además de alteraciones en habilidades lingüísticas que afectan su desempeño académico. Por ejemplo, encontramos que el proyecto *Developing an Emergent Literacy Adaptive Intervention for Preschoolers with Autism*, financiado por el Institute of Education Sciences (IES), busca desarrollar intervenciones adaptativas de alfabetización temprana para niños con TEA, mediante lectura compartida en el hogar con apoyo de cuidadores capacitados (Balbi et al., 2018). Asimismo, el proyecto *Reading Enhancements for Students with Autism Spectrum Disorders* (Project

READ) implementa un enfoque centrado en la enseñanza de estrategias de vocabulario, comprensión y fluidez lectora, utilizando apoyos visuales y tecnología educativa, lo que ha demostrado avances significativos en estudiantes de nivel primario con autismo (Balbi et al., 2018).

Las campañas y recursos destinados a la concientización sobre el autismo han representado un avance importante en el reconocimiento de los derechos de las personas con TEA, estos esfuerzos no solo han promovido entornos más inclusivos y comprensivos a nivel internacional, sino que también han inspirado a más países a sumarse a la causa mediante la implementación de herramientas y actividades adaptadas a las diversas realidades de las personas con este trastorno, siendo las campañas orientadas a la detección temprana de las dificultades de lectura en niños con TEA de mayor interés, ya que permiten identificar a tiempo las barreras específicas que enfrentan en el proceso de alfabetización lo que es clave para diseñar estrategias pedagógicas personalizadas que favorezcan su desarrollo comunicativo y cognitivo, promoviendo una educación verdaderamente inclusiva desde los primeros años.

Contextualizándolo al Ecuador, aunque no existen campañas específicas a gran escala orientadas exclusivamente a la detección de dificultades lectoras en niños con TEA, se han dado pasos significativos hacia una mayor atención a esta necesidad. En 2022, la Universidad Andina Simón Bolívar presentó el Instrumento de Tamizaje para Autismo (ITEA), en colaboración con el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades y el Ministerio de Educación, como una herramienta de evaluación temprana para identificar señales de autismo que pueden incluir alteraciones en el lenguaje y la lectoescritura emergente (Universidad Andina Simón Bolívar, 2022). Por otro lado, investigaciones recientes han evidenciado vacíos en la formación docente en estrategias de alfabetización para estudiantes con autismo, particularmente en el desarrollo de

conciencia fonológica, vocabulario y comprensión auditiva, factores clave para una alfabetización efectiva (Gerde et al., 2024). Desde algunas instituciones terapéuticas y educativas en ciudades como Guayaquil, se han desarrollado jornadas de evaluación gratuita, concienciación a padres y estrategias adaptadas para fomentar la lectura en niños con autismo, aunque estas acciones aún son aisladas y dependen del esfuerzo de entidades privadas o fundaciones (El Universo, 2023). Es imprescindible que estas iniciativas se fortalezcan y sistematicen a través de políticas públicas, formación docente especializada y el diseño de campañas nacionales que integren la detección de dificultades lectoras como parte del abordaje integral del TEA.

En este caso, la campaña estará dirigida principalmente a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y a sus agentes educativos, particularmente los docentes. Se enfocará en niños y niñas de entre 6 y 12 años, una etapa escolar clave donde comienzan a evidenciarse muchas de las dificultades asociadas al desarrollo de la lectoescritura, especialmente en lo que respecta a la comprensión lectora y el uso funcional del lenguaje (Gerde et al., 2024). A esta edad, los estudiantes con TEA pueden mostrar habilidades de decodificación adecuadas, pero enfrentar grandes retos en la comprensión de textos, el vocabulario inferencial o la organización narrativa, lo que dificulta su aprendizaje y participación en clase. Por ello, los docentes jugarán un rol fundamental como observadores cercanos del proceso lector, siendo capacitados para identificar señales de alerta, como dificultades para seguir una secuencia de historia, interpretar el significado de palabras o expresar ideas sobre lo leído (Nation et al., 2006). Esta campaña tendrá como propósito brindar herramientas claras y adaptadas para facilitar la identificación temprana de estas dificultades, permitiendo intervenir oportunamente con estrategias pedagógicas inclusivas.

Para alcanzar estos objetivos, se empleará una combinación de recursos impresos, digitales y actividades formativas, se elaborarán materiales gráficos como trípticos, carteles ilustrativos y guías rápidas para docentes, los cuales se ubicarán en aulas, bibliotecas y pasillos escolares. Estos materiales explicarán, de manera clara y visual, cómo reconocer señales tempranas de dificultades lectoras en estudiantes con autismo, diferenciándolas de otros tipos de dificultades escolares. Además, se desarrollarán infografías digitales diseñados especialmente para plataformas como Instagram o Facebook adaptados al estilo visual preferido por educadores y cuidadores, para facilitar la comprensión de los contenidos (UNESCO, 2019). También se organizarán talleres presenciales y virtuales dirigidos al personal docente enfocados en prácticas de lectura compartida, apoyo visual y rutinas de alfabetización adaptadas, que han demostrado ser efectivas en población con TEA (Balbi et al., 2018). Los contenidos incluirán temas como: el perfil lector típico en el TEA, señales de alerta en lectura y comprensión, adaptación de textos escolares, uso de pictogramas y herramientas tecnológicas de apoyo. La campaña no solo buscará visibilizar las dificultades lectoras en este grupo, sino fomentar una cultura escolar empática, informada y proactiva.

Para la campaña “Descubriendo Lecturas”, uno de los recursos principales será una infografía que se difundirá en todos los espacios educativos, con el propósito de informar y sensibilizar sobre las dificultades lectoras en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En primer lugar, se explicará qué son las dificultades lectoras en el TEA; estas no siempre implican problemas para decodificar palabras, sino que se relacionan principalmente con la comprensión lectora, el vocabulario contextual, y la interpretación de ideas abstractas o inferenciales, debido a diferencias en el procesamiento lingüístico y cognitivo (Nation et al., 2006). En segundo lugar, se incluirá cómo reconocerlas en el aula: comprende literalmente los textos sin captar el sentido

global, presenta dificultades para responder preguntas abiertas, no sigue la secuencia lógica de una historia, omite detalles importantes, o no puede relacionar lo leído con sus propias experiencias (Gerde et al., 2024). En tercer lugar, se mostrará lo que no son estas dificultades: no implican necesariamente falta de capacidad intelectual, ni están ligadas a desinterés por la lectura; más bien reflejan una necesidad de apoyos adecuados para acceder al significado del texto (Nation et al., 2006).

Finalmente, se detallará cómo se puede ayudar: empleando apoyos visuales (como pictogramas o esquemas), permitiendo mayor tiempo para la lectura, utilizando textos con lenguaje claro y estructuras predecibles, y aplicando estrategias de lectura compartida adaptadas (Balbi et al., 2018). Esta infografía servirá como una herramienta clara y accesible que permitirá a docentes y estudiantes identificar las señales de alerta, comprender las implicaciones educativas y promover una lectura inclusiva y empática dentro del aula. (Anexo 1)

Es importante también, impartir talleres psicoeducativos dirigidos a docentes, ya que ellos son los primeros agentes clave en la identificación y acompañamiento del aprendizaje en niños con TEA, siendo necesario que cuenten con las herramientas, el conocimiento y la información necesaria sobre las dificultades específicas que enfrentan estos niños en el proceso de la lectura (Gómez, 2022). Entonces, primero se promocionará a los docentes mediante un tríptico (Anexo 2), la importancia de asistir al taller ¡Detecta y Apoya!, en dónde se hablará de la detección temprana de las dificultades de lectura en niños con TEA y una guía para su proceso de acompañamiento.

Para el taller: ¡Detecta y Apoya!, primero se comenzará explicando qué es el TEA; es un trastorno del neurodesarrollo que afecta principalmente la comunicación y la interacción social (American Psychiatric Association, 2013). Estas dificultades tienen un impacto significativo en el aprendizaje, particularmente en el desarrollo de habilidades

relacionadas con la lectura. Según Snowling y Melby-Lervåg (2016), las dificultades en la comunicación pueden afectar la comprensión lectora, ya que la interacción social y el lenguaje son fundamentales para el desarrollo de esta habilidad, además, se mostrará un video para un mejor entendimiento del TEA. Segundo, se dará a conocer cuál es la importancia de la lectura; la lectura es una habilidad fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, ya que permite acceder al conocimiento, comunicarse eficazmente y desenvolverse en distintos contextos académicos y sociales (Snowling y Melby-Lervåg, 2016). En el caso de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), una detección temprana de las dificultades lectoras es clave para prevenir consecuencias emocionales negativas como la frustración, el bajo rendimiento y, en casos extremos, el abandono escolar (Chimenti et al., 2025). Por ello, la intervención oportuna y el diseño de estrategias pedagógicas adaptadas no solo favorecen el desarrollo lector, sino que también promueven la inclusión y permanencia escolar. Tercero, se especificará sobre las señales y dificultades de la lectura en los niños con TEA; los niños con dificultades lectoras a menudo presentan problemas en la decodificación, lo que puede manifestarse en confusión de letras, omisiones o inversiones al reconocer palabras, lo que afecta la fluidez lectora. Además, suelen tener dificultad en la comprensión literal y figurada del texto: cuesta entender lo que está explícito en el texto y también lo que se sobreentiende, como metáforas, inferencias o expresiones idiomáticas (Chimenti et al., 2025). Y finalmente, estrategias de apoyo en el aula; es fundamental utilizar textos con letra clara y apoyo visual, lo que facilita la decodificación y comprensión del contenido. Además, es recomendable fragmentar los textos en partes más pequeñas para evitar la sobrecarga cognitiva y facilitar la concentración (Fernández et al., 2019). El empleo de actividades lúdicas y tecnología educativa contribuye a mantener la motivación y a desarrollar habilidades lectoras de manera más atractiva y significativa. Finalmente, el

trabajo colaborativo promueve la interacción social y el aprendizaje compartido, elementos claves para la consolidación de la comprensión lectora en contextos inclusivos (Fernández et al., 2019). (Anexo 3)

4.2. Propuesta didáctica para niños con TEA nivel 1

En aulas inclusivas, es clave aplicar estrategias de apoyo, elaboración y metacognitivas que favorezcan el aprendizaje y la autorregulación emocional, especialmente en estudiantes con TEA. Por ejemplo, en Lengua, trabajar con relatos permite identificar emociones y fomentar la empatía, usando recursos visuales, organizadores gráficos y rutinas estructuradas para apoyar la comprensión y regulación emocional de estos alumnos (Páez y Agramonte, 2024).

En la propuesta didáctica, durante seis clases de Lengua se implementarán estas estrategias para todo el grupo, con adaptaciones específicas para estudiantes con TEA nivel 1, mediante apoyos visuales, anticipación de contenidos y actividades de reflexión guiada, promoviendo inclusión y desarrollo socioemocional.

Para la secuencia de las 6 actividades que se plantearán durante las clases de Lengua y Literatura, primero se comenzará con la sesión 1 – “Conociéndote”, esta actividad sirve para que los participantes identifiquen y expresen visualmente las emociones básicas, facilitando su comprensión y reconocimiento. Al dibujar cómo se sienten la alegría, tristeza, enojo, desagrado, miedo y sorpresa, desarrollan su inteligencia emocional; para los estudiantes con TEA, en vez de que dibuje se le mostrará tres dibujos y se le pedirá que elija cuál representa mejor esa emoción para que pueda pegarla en su emocionario. Para la sesión 2 – ¿“Cuáles son mis emociones?””, se plantea una actividad que ayuda a que los niños reconozcan y expresen sus emociones a través del gesto y la memoria. Al mirarse al espejo, conectan con su expresión facial y comprenden cómo se ven y sienten en cada emoción, recordar experiencias personales les permite identificar situaciones

relacionadas con esos sentimientos; para los estudiantes con TEA, se va a incluir tarjetas con pictogramas de expresiones faciales junto al espejo para que pueda imitarlas con más claridad y se le ofrecerá ejemplos concretos de situaciones en las que se sintió feliz, triste, con miedo, etc. Para la sesión 3 – “¿Cómo se sienten mis emociones?”, la actividad permite que los niños identifiquen y comprendan las emociones básicas a través de una historia visual y entretenida. Al observar el cuento "El Monstruo de Colores", asocian cada emoción con un color y un personaje, lo que facilita su reconocimiento. Dibujar al monstruo les ayuda a expresar gráficamente lo aprendido y reforzar su memoria emocional; para los estudiantes con TEA, se le mostrará previamente imágenes del Monstruo de Colores y se le explicará que cada color representa una emoción, además, se usará pictogramas o tarjetas visuales de emociones (ej: amarillo = alegría, azul = tristeza), no se le pedirá que dibuje sino más bien que pegue recortes con los colores correspondientes en una plantilla del monstruo.

Para la sesión 4 – “¿Quién es la alegría?”, la actividad ayuda a los niños a identificar qué les produce alegría y a expresarlo de forma creativa a través del dibujo. Al recordar momentos felices, fortalecen su conciencia emocional y desarrollan una actitud positiva., guardar sus dibujos en un sobre llamado “Alegría” les permite crear un recurso personal al que puedan volver cuando necesiten recordar lo que los hace sentir bien; para los estudiantes con TEA, se usará imágenes o pictogramas para explicar qué es la alegría y cómo se siente, y en vez de dibujar se usará stickers, recortes de revistas, fotos o simplemente pegar pictogramas de las cosas que le gustan. Para la sesión 5 – “Hoy vamos a conocer a tristeza”, la actividad ayuda a los niños a identificar y expresar momentos en los que han sentido tristeza de manera visual y simbólica. Al asociar cada gota con una experiencia triste, aprenden a reconocer sus emociones y a darles un espacio para ser expresadas, para los estudiantes con TEA; se le entregará una hoja con el dibujo del

frasco vacío para que no tenga que dibujarlo él mismo, también se le mostrará tarjetas con imágenes de situaciones comunes que causan tristeza (por ejemplo, niño sin jugar, golosina caída, nube gris) para que pueda identificarlas o elegir y puede pegar stickers azules en vez de dibujar las gotas. Finalmente, para la sesión 6 – “Conozcamos a enojo”, la actividad ayuda a los niños a identificar y visualizar su enojo de manera creativa y simbólica, usando el volcán como metáfora de esa emoción intensa, dibujar y colorear el volcán les permite expresar cómo perciben su enojo, facilitando la conexión con sus sentimientos; para los estudiantes con TEA, se presentará imágenes o dibujos de volcanes con lava para que el niño entienda mejor la metáfora, se mostrará tarjetas con situaciones comunes que generan enojo (como “no conseguir lo que quiero” o “que dañen mis juguetes”) para que el niño pueda señalar o elegir y se le ofrecerá ya un volcán listo para que lo pueda colorear.

5. Herramientas pedagógicas.

5.1. Técnicas o herramientas naturalistas.

La técnica naturalista en educación se centra en el aprendizaje a través de la experiencia directa con la naturaleza, lo que permite a los estudiantes desarrollar una conexión emocional con el entorno. Este enfoque fomenta la observación, la curiosidad y el respeto por los ecosistemas, fortaleciendo así actitudes responsables hacia el medio ambiente. Al aprender en contacto con la naturaleza, se promueven valores ecológicos que difícilmente se adquieren en otros entornos superficiales. Además, se potencia el bienestar emocional y la conciencia ambiental desde edades tempranas. Según Corraliza y Collado (2019), la falta de interacción con entornos naturales puede reducir el desarrollo de estos vínculos esenciales para la sostenibilidad. Por otro lado, para este proyecto se ha seleccionado dos técnicas naturalistas; la observación participante que es una técnica naturalista que implica que el investigador se integre activamente en el

contexto que estudia, lo cual facilita entender los comportamientos y significados desde la perspectiva de los involucrados (Corraliza y Collado, 2019), esta estrategia busca captar la complejidad del entorno social en su estado natural. Y también, los diarios y registros reflexivos que permiten documentar no solo lo observado, sino también las percepciones, emociones y juicios del investigador durante el proceso en el entorno natural mediante su interacción directa.

En contextos educativos, las técnicas naturalistas como la observación participante y el uso de diarios y registros reflexivos se han empleado para comprender con mayor profundidad las interacciones, emociones y necesidades de niños y adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estas metodologías permiten al investigador integrarse activamente en el ambiente escolar, facilitando la identificación de estrategias que favorecen el desarrollo socioemocional basadas en la experiencia directa (Moreno et al., 2020). Además, el diario reflexivo promueve una reflexión crítica sobre las prácticas psicopedagógicas, incentivando intervenciones más ajustadas y sensibles. Gracias a este enfoque, se han diseñado propuestas enfocadas en fortalecer la empatía, la comunicación emocional y los vínculos afectivos dentro del aula para así favorecer la creación de intervenciones integrales que respetan las características y ritmos individuales de los estudiantes con TEA.

La elección de la técnica naturalista de observación participante, junto con el uso de diarios y registros reflexivos, se fundamenta en la amplia evidencia que destaca su eficacia para captar la complejidad del comportamiento y las interacciones en contextos reales (Moreno et al., 2020). Estas técnicas permiten al investigador comprender desde dentro las experiencias de niños y adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), facilitando una mirada integral y sensible a sus necesidades socioemocionales. La literatura resalta que la observación participante favorece la identificación de

conductas y estrategias espontáneas, mientras que los registros reflexivos aportan un análisis crítico sobre el proceso y el impacto de la intervención.

Por ello, estas técnicas son idóneas para diseñar una propuesta psicopedagógica adaptada a las particularidades del alumnado con TEA. El objetivo principal es aplicar las técnicas de observación participante y el uso de diarios y registros reflexivos para identificar las necesidades socioemocionales de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y, a partir de ello, diseñar estrategias psicopedagógicas efectivas que promuevan su desarrollo socioemocional en el contexto escolar.

5.2. Técnicas o herramientas musicales.

Las técnicas musicales son estrategias didácticas que utilizan de manera intencionada elementos como el ritmo, la melodía, la armonía, la repetición, la improvisación y el canto, con el propósito de potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo emocional, cognitivo y social de los estudiantes. Estas técnicas, aplicadas pedagógicamente, no solo fomentan la participación activa e interés del niño, sino que también fortalecen habilidades esenciales como la atención, la memoria, la comunicación verbal y no verbal, la coordinación motora y la autorregulación emocional. Según Rojas y López (2019), la inteligencia musical es una forma fundamental de pensamiento que permite a los niños interpretar y comprender el mundo a través de patrones sonoros y rítmicos. Desde la neuroeducación, destacan que la música activa simultáneamente diversas áreas cerebrales, facilitando la creación de conexiones neuronales que favorecen tanto el aprendizaje como la regulación emocional. En particular, para niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), las técnicas musicales se presentan como un recurso valioso, ya que proporcionan un canal alternativo para la expresión y la comunicación, mejorando la interacción social y disminuyendo la ansiedad y la sobrecarga sensorial. Estudios recientes evidencian que la música contribuye a establecer

rutinas, fomentar la imitación y estimular el lenguaje en niños con TEA (Fernández et al., 2023).

Por lo tanto, las técnicas musicales constituyen una herramienta inclusiva y poderosa dentro del aula, permitiendo atender las diferencias individuales desde una perspectiva lúdica, afectiva y significativa. En este caso, una de las técnicas musicales más estudiadas es la musicoterapia, que es una técnica terapéutica que utiliza la música y sus elementos; como el ritmo, la melodía y la improvisación, para promover el bienestar emocional, cognitivo y social de las personas (Fernández et al., 2023). En el caso de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la musicoterapia resulta especialmente beneficiosa porque ofrece un canal alternativo y no verbal para la comunicación y la expresión emocional. A través de actividades musicales estructuradas, los niños pueden mejorar habilidades sociales, reducir niveles de ansiedad y estimular la atención y la imitación. Además, la música ayuda a regular la sobrecarga sensorial, proporcionando un ambiente predecible y seguro que favorece el aprendizaje. De este modo, la musicoterapia contribuye a fortalecer la interacción social y el desarrollo integral de los niños con TEA, apoyando su inclusión educativa y emocional.

Se ha seleccionado la técnica de musicoterapia para este proyecto debido a su capacidad única para integrar la música como un canal efectivo para la expresión y exploración emocional en los estudiantes. La música, al ser un lenguaje universal, facilita que los niños reconozcan, identifiquen y gestionen sus emociones de una manera más accesible y creativa, especialmente para aquellos que pueden tener dificultades para expresarse verbalmente. Además, la musicoterapia promueve un ambiente de aprendizaje activo, inclusivo y colaborativo, donde se valora la participación de todos, respetando sus tiempos y estilos de aprendizaje. Esta técnica también contribuye al fortalecimiento de habilidades sociales como la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo,

fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes, siendo el objetivo principal que los estudiantes puedan crear colectivamente un libreto de canciones que refleje sus emociones y vivencias, fomentando la autoexpresión, la creatividad y el reconocimiento emocional. A través de este proceso, se pretende que los estudiantes desarrollen una mayor conciencia emocional, mejoren su autoestima y generen vínculos positivos con sus compañeros y el entorno escolar. En definitiva, la musicoterapia permitirá que el aprendizaje sea significativo, integral y centrado en el bienestar emocional de los estudiantes, alineándose con los principios pedagógicos de respeto, inclusión y desarrollo integral.

5.3. Técnicas o herramientas plásticas.

La técnica plástica se puede definir como el conjunto de procedimientos, materiales y recursos utilizados para realizar una obra artística visual, ya sea a través del dibujo, la pintura, el modelado, la escultura u otras formas de creación plástica. Estas técnicas permiten al individuo explorar, comunicar y representar emociones, pensamientos o experiencias internas mediante un lenguaje no verbal y se utiliza en varios ámbitos, por ejemplo, en el educativo ya que ayuda a estimular tanto la motricidad fina como las capacidades cognitivas y emocionales de los estudiantes. Además, la utilización de estos procedimientos y materiales constituye una herramienta especialmente valiosa en el trabajo con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), especialmente cuando presentan dificultades para identificar y manifestar sus emociones. De acuerdo con Fernández Añino (2003), en su estudio *Creatividad, arte terapia y autismo*, la creación plástica permite que los niños con autismo expresen su mundo interno a través del arte visual, más fácilmente que mediante el lenguaje verbal.

Una de las técnicas más utilizadas es la arteterapia que se fundamenta en la utilización de medios artísticos como el dibujo, la pintura o el modelado, con el objetivo de facilitar

la expresión emocional, la regulación afectiva y la interacción social en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Hernández, 2025). Según estudios recientes, esta metodología abre vías alternativas al lenguaje verbal al permitir que los estudiantes reconozcan, representen y compartan sus emociones en un ambiente creativo y adaptado. Por otro lado, la técnica de la escultura con materiales reciclados se centra en la reutilización creativa de objetos cotidianos para construir formas plásticas, fomentando simultáneamente habilidades motrices, conciencia ambiental y expresión estética. Un estudio documenta que «las esculturas nacidas del reciclaje» configuraron una herramienta educativa eficaz para estimular la creatividad y el pensamiento simbólico entre los estudiantes (Hernández, 2025). Ambas técnicas pueden ser integradas simultáneamente, ya que tienen diversos recursos y herramientas que permiten trabajar con los estudiantes no solo temas académicos, sino habilidades blandas como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

El uso de técnicas plásticas, como la arteterapia y la escultura con materiales reciclados, es especialmente adecuado para intervenir con niños que presentan el Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que ofrecen diferentes formas de expresión al lenguaje verbal y se ajustan a sus particularidades comunicativas y sensoriales. Estas estrategias facilitan la exteriorización y regulación emocional, reducen la ansiedad y fortalecen las competencias sociales mediante actividades creativas y manipulativas. Asimismo, trabajar con materiales reciclados estimula la coordinación motriz, la concentración y la conciencia ecológica, promoviendo un aprendizaje inclusivo y participativo, por eso se ha planteado que el objetivo del presente trabajo sea desarrollar la identificación y expresión emocional en niños con TEA mediante la creación artística y escultórica, fortaleciendo su comunicación, confianza y adaptación al entorno educativo diverso.

5.4. Diseño y Aplicación de la intervención

Etapas 1: Preparación Previa

Sesión preparatoria para la salida:

- Trabajo en aula (30 minutos) materiales visuales sobre el agua y su importancia ecológica y social.
- Anticipación emocional.
- Rutinas visuales, pictográfica y apoyo TEA.

Etapas 2: Visita Pedagógica a YAKU

Duración: 2 horas.

Propósito: Exploración sensorial, emocional y ambiental.

Durante la visita:

- Exploración libre de fuentes, jardines y espacios interactivos.
- Observación emocional y sensorial junto al docente (fichas y diario reflexivo TEA).

Regreso al aula:

- Actividades de reflexión emocional, hojas de trabajo y diálogo grupal.

Etapas 3: Musicoterapia, creación del emocionario musical

Se desarrolla en paralelo, antes del trabajo artístico de las macetas.

Actividad 1: identificación emocional mediante la música.

Actividad 2: asociación emoción – sonido.

Actividad 3: composición colectiva de canciones emocionales.

Actividad 4: ensayo, grabación y creación del libro emocional (Emocionario y QR).

Este emocionario emocional servirá como base emocional para el trabajo con macetas.

Etapas 4: Intervención artística “Macetas que expresan emociones”

Planificación didáctica: arteterapia y escultura reciclada – “Macetas que expresan emociones”.

Duración: 2 semanas, 4 sesiones de 60 a 90 minutos cada una.

Técnica principal: arteterapia y escultura con materiales reciclados.

Actividades:

Sesión 1: “Mis emociones en la música” (Reconexión con el emocionario)

- Escuchar nuevamente las canciones creadas por el grupo.
- Conversar sobre las emociones que transmiten (alegría, tristeza, sorpresa, calma...).
- Realizar una breve relajación guiada para conectar con la emoción predominante.
- Reflexión grupal: ¿Qué colores y formas representan mi emoción?

Materiales: reproductor de audio, hojas, crayones, fichas de emociones.

Apoyo TEA: ofrecer pictogramas de emociones y una rutina visual de la sesión.

Sesión 2: “Moldeo mis emociones” (Creación de macetas escultóricas de arcilla incluyendo materiales reciclados)

- Presentación de la técnica de modelado con arcilla y escultura con materiales reciclados. (demostración práctica).
- Conversar sobre el valor del reciclaje y cómo los objetos reutilizados pueden transformarse en arte y emociones.
- Cada estudiante modela su maceta con arcilla combinando arcilla con elementos reciclados (botellas, tapas, cartones, alambres, etc.).
- Se invita a incluir detalles o texturas que representen una emoción.
- Colocar nombre o símbolo personal en la base.
- Dejar secar las macetas.

Materiales: arcilla, materiales reciclados varios, rodillos, estacas, recipientes con agua, delantales.

Apoyo TEA: permitir manipular la arcilla antes de la actividad principal; usar instrucciones cortas y visuales; ofrecer auriculares o espacio tranquilo si hay sensibilidad sensorial.

Sesión 3: “Pinto mis emociones” (Decoración y reflexión)

- Observar las macetas ya secas.
- Elegir colores que representen las emociones vividas durante la creación de las canciones.
- Pintar libremente las macetas, conversando sobre el significado de los colores.
- Al finalizar, compartir el trabajo con el grupo: “Mi maceta expresa...”

Materiales: pinturas acrílicas o témperas, pinceles, recipientes con agua, trapos, barniz.

Apoyo TEA: ofrecer muestras de color, tiempo extra y apoyo individual si es necesario.

Sesión 4: “Mi dibujo sonoro” (Dibujo + QR del emocionario)

- Escuchar las canciones del emocionario.
- Dibujar lo que representan o la historia que cuentan.
- Pegar el dibujo junto al código QR que lleva a la canción.
- Crear una pequeña exposición en el aula o cerca del huerto.

Materiales: hojas blancas o cartulinas, crayones, marcadores, pegamento, etiquetas QR.

Apoyo TEA: ofrecer modelos de dibujos y opciones para elegir (por ejemplo, representar un momento, un color o un objeto de la canción).

Etapas 5: Proyecto sensorial y huerto

La técnica de observación se utilizará en una salida de campo al Yaku Parque Museo del Agua, un espacio natural y cultural que ofrece un contexto ideal para la exploración sensorial y emocional de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Esta visita tiene como objetivo principal que los niños experimenten y comprendan la importancia del agua en el entorno natural y humano, favoreciendo la conexión con el medio ambiente y el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la curiosidad y el trabajo colaborativo. Durante la visita, el docente adoptará un rol activo de observador participante, integrándose con los estudiantes para registrar sus respuestas emocionales, sensoriales y comunicativas frente a las exhibiciones interactivas, fuentes, jardines y espacios abiertos del museo.

Antes de la visita, se realizará una sesión preparatoria en el aula con materiales visuales y explicativos que introduzcan el tema del agua y su valor ecológico y social. El docente motivará a los estudiantes a estar atentos a sus emociones y sensaciones durante la experiencia, fomentando una actitud de observación y participación consciente. En el Yaku Parque Museo del Agua, los estudiantes podrán interactuar libremente con los recursos naturales y educativos, promoviendo el aprendizaje experiencial en un entorno estimulante. El docente documentará estas interacciones mediante fichas de observación y diarios reflexivos, lo que permitirá un análisis profundo de las necesidades y fortalezas socioemocionales del grupo. Al regresar al aula, se implementarán actividades de reflexión para que los estudiantes puedan expresar y analizar las emociones y aprendizajes obtenidos durante la visita. Se utilizarán hojas de trabajo diseñadas para facilitar la identificación de emociones y promover la comunicación efectiva, así como espacios de diálogo grupal para fortalecer el sentido de comunidad y el reconocimiento de las experiencias compartidas.

Además, se reforzará la importancia del cuidado del agua y del medio ambiente a través de dinámicas participativas que conecten el conocimiento adquirido con acciones cotidianas. Para mantener el vínculo con la experiencia, se destinará un área en el aula donde se integren recursos visuales y materiales relacionados con el agua y su conservación. En cuanto a la organización, la intervención contempla un trabajo previo en aula de aproximadamente 30 minutos, una visita al parque de dos horas, y una sesión posterior de una hora dedicada a la reflexión y registro. Los materiales incluyen fichas de observación, diarios reflexivos, hojas de trabajo sobre emociones, recursos visuales y materiales didácticos del museo. El docente desempeñará un papel fundamental como facilitador, observador y guía, promoviendo la participación y asegurando un ambiente seguro y estimulante para los estudiantes. El uso del espacio natural y cultural del Yaku Parque Museo del Agua enriquecerá la experiencia, facilitando un aprendizaje integral que vincula lo cognitivo con lo emocional y social.

Por otro lado, en la Unidad Educativa Particular María Auxiliadora, que ya cuenta con un huerto escolar, nuestra propuesta también se enfoca en la creación de un huerto de plantas medicinales como estrategia psicopedagógica para el desarrollo socioemocional de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Antes de iniciar la intervención directa en el huerto, se trabajará durante aproximadamente dos semanas en la elaboración de un libro sensorial titulado “El gran jardín de las texturas”. Este libro se desarrollará en sesiones de 30 minutos cada una, tres veces por semana y tiene como propósito principal facilitar un acercamiento positivo y gradual de los estudiantes hacia las diferentes texturas presentes en un huerto, ayudándolos a familiarizarse con materiales naturales y manipulativos en un contexto controlado y estimulante. “El gran jardín de las texturas” se construirá con la participación activa de los estudiantes y el docente, quienes irán incorporando diversas texturas, tales como

arena mágica, arcilla moldeable, tierra y arena, para representar la textura de la tierra, entre otras.

Además, el libro incluirá emojis que simbolizan distintas emociones, permitiendo a los niños reconocer y expresar cómo les hace sentir cada textura con la que interactúan. Esta herramienta favorecerá la conexión entre la experiencia sensorial y la identificación emocional, aspectos fundamentales para el desarrollo socioemocional en estudiantes con TEA. Una vez finalizado el libro sensorial, se procederá durante las siguientes cuatro semanas a la creación y cuidado del huerto de plantas medicinales, con sesiones de trabajo de 45 minutos, dos veces por semana donde se sembrarán especies como manzanilla, menta, tomillo y orégano. Los estudiantes, acompañados por el docente, participarán activamente en las tareas de siembra y mantenimiento, favoreciendo la motricidad fina, la responsabilidad y el trabajo en equipo. Paralelamente, se realizará un registro fotográfico detallado del avance del huerto, que servirá como un diario reflexivo visual para documentar el proceso y las experiencias vividas. Este registro permitirá al docente analizar las reacciones, aprendizajes y progresos socioemocionales de los estudiantes a lo largo del proyecto, facilitando ajustes y mejoras en las estrategias pedagógicas. En total, la intervención se desarrollará en un periodo de seis semanas y contará con materiales como: libro sensorial en construcción, texturas naturales y artificiales, emojis impresos, herramientas de jardinería para niños, semillas de plantas medicinales, regaderas, tierra abonada, carteles, cámaras fotográficas o móviles, hojas de registro y material didáctico visual.

La técnica de musicoterapia educativa será aplicada a nivel institucional, con una serie de actividades planificadas dentro del horario escolar. Sin embargo, se complementará con tareas sencillas en casa, orientadas a fortalecer el vínculo escuela-familia y reforzar lo trabajado en el aula. Esta técnica se desarrollará en cuatro

actividades principales, que permitirán a los estudiantes explorar sus emociones a través de la música, con el objetivo de llegar a la creación de un libreto de canciones compuesto por ellos mismos, cuyas letras hablen sobre diferentes emociones. Como primera actividad, se espera que los estudiantes identifiquen y verbalicen emociones básicas como la alegría, tristeza, miedo, enojo y sorpresa, a partir de la escucha activa de música seleccionada por el docente. Se utilizarán canciones (con o sin letra) que reflejen distintas emociones, además de tarjetas con nombres de emociones y hojas de reflexión. La actividad se desarrollará en el aula, organizada en semicírculo que permita la libre expresión en un tiempo aproximado de 45 minutos. El docente guiará la escucha, hará preguntas que promuevan la reflexión y contendrá emocionalmente al grupo en caso necesario. Como complemento en casa, los estudiantes llevarán una pequeña bitácora de emociones, donde registrarán qué tipo de música escuchan y qué emociones les genera, involucrando así a sus familias en el proceso.

Como segunda actividad, se buscará que los estudiantes asocien emociones con sonidos, ritmos y palabras propias, dando un paso hacia la creación musical. Para ello, se usarán instrumentos musicales escolares o caseros (como tambores, maracas), así como materiales para escribir palabras claves que surjan durante la actividad. El espacio estará organizado para permitir que los grupos experimenten libremente en un tiempo aproximado de 60 minutos. El docente tendrá el rol de facilitar el juego sonoro, observando las asociaciones emocionales y registrando ideas clave que puedan usarse posteriormente en las composiciones. En casa, los niños elaborarán un instrumento musical casero junto con sus familias, utilizando materiales reciclados, y lo traerán a clase para utilizarlo en las siguientes actividades. Como tercera actividad, el objetivo es que los estudiantes compongan colectivamente letras de canciones que hablen de las emociones trabajadas en las actividades anteriores. Se utilizarán cuadernos o hojas,

lápices, colores, grabadoras o celulares para registrar melodías, y los instrumentos disponibles en el aula. El espacio estará dividido en estaciones de trabajo donde cada grupo podrá escribir, ensayar y crear melodías en un tiempo aproximado de 60 minutos. El docente acompañará el proceso de composición, ayudará a estructurar las letras y cuidará que todos los estudiantes participen. En casa, se pedirá que los niños compartan y ensayen las letras con sus familias para reforzar la confianza en su expresión emocional y artística.

La última actividad estará enfocada en la preparación y recopilación del producto final. Los estudiantes ensayarán sus canciones, afinarán melodías y trabajarán en la organización del libreto. Se utilizarán las letras impresas, los instrumentos y grabadoras para registrar las versiones finales. Además, se crearán las portadas e ilustraciones del libreto. El docente organizará los ensayos, coordinará las grabaciones y supervisará la edición final del material en un tiempo de 60 minutos. En esta etapa, las familias colaborarán diseñando una portada en casa o proponiendo títulos para el libreto. Finalmente, el producto final de este proceso será un emocionario de canciones que recopile todas las canciones compuestas por los estudiantes. Incluirá las letras originales, ilustraciones hechas por ellos, una portada grupal o por equipos, y de forma opcional, un código QR con los audios grabados de las canciones. Este libreto no solo será un producto artístico, sino también una herramienta pedagógica y emocional que refleje el desarrollo expresivo, creativo y afectivo de los estudiantes.

Actividad de cierre transversal: “Huerto emocional y sostenible”

- Traslado al huerto escolar.
- Cada estudiante plantará una semilla o planta en su maceta decorada.

- Se comparte un mensaje positivo o una palabra que represente crecimiento y bienestar.
- Reflexión final sobre el cuidado del medio ambiente y las emociones: “Así como reutilizamos materiales para crear arte, transformamos nuestras emociones en bienestar”.

Materiales: tierra, semillas o plantas pequeñas, guantes y regaderas.

Espacio: zona del huerto escolar.

Organización del espacio:

- Aula artística: mesas amplias y protegidas con papel periódico o plásticos.
- Espacio de calma: rincón tranquilo con cojines o material sensorial para autorregulación (especialmente para el niño con TEA).
- Huerto escolar: espacio natural para cierre simbólico.

Rol del docente:

- Facilitar el proceso creativo y emocional sin imponer resultados.
- Promover la reflexión, la escucha activa y el respeto por las emociones ajenas.
- Acompañar con preguntas abiertas y lenguaje emocional positivo.
- Asegurar accesibilidad y adaptaciones según las necesidades del estudiante con TEA.
- Valorar los procesos más que los productos artísticos.

Adaptaciones para estudiante con TEA:

- Uso de pictogramas y apoyos visuales (rutinas, secuencias de pasos).
- Tiempos flexibles y posibilidad de anticipar las actividades.
- Minimizar ruidos o estímulos intensos (uso de auriculares si es necesario).
- Permitir comunicación alternativa (señalar, elegir colores o materiales en fichas visuales).

- Reforzar logros con reconocimiento positivo y previsibilidad.

Recursos Institucionales

La institución educativa cuenta con el espacio necesario para el desarrollo de las actividades planificadas, ya que dispone de un huerto escolar que se utiliza anualmente para proyectos pedagógicos y ambientales. Además, posee aulas adecuadas para el desarrollo de actividades artísticas, garantizando un aprendizaje propicio para la creatividad y el aprendizaje. Así mismo, cuenta con el personal docente capacitado para guiar dichas actividades y con el valioso apoyo del DECE, lo que permite una ejecución integral y organizada de las propuestas educativas.

Seguimiento y Resultado

El seguimiento de la intervención se realizará mediante un registro sistemático de observaciones, interacciones y avances, utilizando instrumentos como diarios de campo, fichas de observación, fotografías y grabaciones de audio o video. Estos recursos permitirán documentar las respuestas emocionales, sensoriales y sociales de los estudiantes con TEA durante las actividades, tanto en las salidas de campo como en el aula. Esta información servirá para evaluar el impacto de las estrategias psicopedagógicas implementadas y ajustar la intervención según las necesidades observadas. Entre los beneficios se destaca la posibilidad de conocer al estudiante en contextos reales, favoreciendo un enfoque pedagógico inclusivo y personalizado. Sin embargo, una limitación puede ser el tiempo que requiere el análisis constante de estos registros. Como posibilidad de mejora, se sugiere incluir espacios colaborativos de retroalimentación con otros docentes o familias, fortaleciendo el vínculo entre teoría y práctica desde un enfoque centrado en el estudiante.

En cuanto, al seguimiento, evaluación y retroalimentación de la actividad se realizarán de manera continua y formativa, enfocándose en el proceso más que en el

resultado final. Durante cada actividad, el docente observará la participación, la expresión emocional y la colaboración de los estudiantes, tomando notas para retroalimentar de forma individual y grupal. Se fomentará la autoevaluación y coevaluación mediante reflexiones orales y escritas sobre cómo se sienten al expresarse a través de la música y qué han aprendido sobre sus emociones. Además, se recogerán evidencias como grabaciones, letras y dibujos que servirán para valorar el avance en creatividad y manejo emocional, con espacios de comunicación donde los estudiantes puedan compartir sus experiencias y recibir apoyo constructivo.

A corto plazo, esta técnica favorece la expresión emocional, mejora la comunicación y fortalece el trabajo colaborativo, mientras que a largo plazo contribuye al desarrollo socioemocional, la autoestima y la creatividad, habilidades clave para el aprendizaje integral. Los aprendizajes obtenidos se relacionan con principios pedagógicos como el enfoque constructivista, que promueve el aprendizaje activo y significativo, y la educación emocional, fundamental para el bienestar y desarrollo personal, la musicoterapia potencia el vínculo entre emociones y aprendizaje, fomentando ambientes seguros y motivadores que respetan los ritmos y procesos individuales, y favorece el desarrollo de competencias emocionales y artísticas, tal como se ha fundamentado en el marco teórico revisado, Sin embargo, una limitación puede ser la diversidad de niveles emocionales y expresivos de los estudiantes, que requiere adaptaciones constantes por parte del docente. También puede presentarse el desafío de contar con recursos materiales y tiempo suficiente para profundizar en todas las etapas del proceso, por lo que es importante estar constantemente capacitándose para un oportuno acompañamiento.

Se realizará el seguimiento mediante la observación de los estudiantes durante la realización de las cuatro sesiones del proyecto, se emplearán instrumentos cualitativos

adaptados para el nivel educativo y para los estudiantes con necesidades educativas específicas, de esta forma garantizando una valoración integral.

Los criterios de observación que se van a utilizar son los siguientes:

- Expresión creativa: uso del color, forma y textura en la parte de la producción artísticas.
- Comunicación emocional: capacidad para reconocer y verbalizar (o señalar) emociones propias y ajenas.
- Autorregulación emocional: manejo de frustración, tolerancia a la espera, búsqueda de espacios de calma.
- Interacción social: participación en actividades grupales, colaboración, respeto por turnos y materiales.
- Autonomía en la tarea: nivel de independencia durante el modelado, pintado y siembra.

Para poder registrar estos indicadores de mejor manera, se manejarán las siguientes herramientas:

- Fichas de observación individual (con escalas de frecuencia: siempre / a veces / nunca).
- Anecdotario docente, donde se registrarán comportamientos, actitudes y avances.
- Fotografías, que sirvieran como evidencia visual del desarrollo expresivo y motriz.
- Reuniones de retroalimentación docente–DECE, donde se analizarán los avances emocionales y de socialización observados, al igual que estrategias y sugerencias en casos específicos y requeridos.

A través de la integración de la técnica plástica, buscamos que los niños logren expresar libremente sus emociones y aprendan a identificarlas desde un lenguaje más simbólico y visual por medio de la elección de colores, formas o trazos que representen lo que sienten, de esta forma buscando que fortalezcan su inteligencia emocional, desarrollen conciencia en su propio ser y encuentran una forma segura y creativa de comunicar lo que a veces no pueden decir con palabras. De esta forma contribuyendo al manejo de emociones, puesto que estas actividades les permiten reconocer y transformar emociones intensas en experiencias positivas mediante el arte. Además, en el proceso de la elaboración de macetas se busca promover la interacción social y la cooperación, motivando a los estudiantes a compartir materiales, ideas y elogios durante el proceso, fomentando vínculos afectivos saludables y habilidades de convivencia.

6. Conclusión

Adoptar un enfoque psicopedagógico integral, que combine estrategias de apoyo individualizado, recursos visuales, metodologías participativas y la colaboración constante entre docentes, especialistas y familias, resulta esencial para fortalecer las competencias socioemocionales de niños y adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este modelo responde a las necesidades particulares de desarrollo social y emocional de cada estudiante, al tiempo que fomenta un entorno inclusivo que facilita la participación, la comunicación y el bienestar general.

El uso de prácticas como la enseñanza directa de emociones, rutinas estructuradas, estrategias metacognitivas, apoyos visuales y actividades basadas en relatos o situaciones sociales brinda oportunidades para que los alumnos desarrollen habilidades de autorregulación, identificación emocional, empatía e interacción positiva con sus compañeros. Al adaptarse a las características individuales de cada estudiante, estas

intervenciones favorecen su autonomía emocional y facilitan su integración en el contexto escolar.

Además, la formación continua de los docentes y la participación activa de las familias se consolidan como elementos clave para el éxito de estas estrategias. La colaboración entre todos los actores educativos permite detectar necesidades a tiempo, ofrecer respuestas pedagógicas adecuadas y construir un sistema de apoyo sólido y coherente. En conclusión, este enfoque demuestra que, al combinar prácticas basadas en la evidencia con una perspectiva educativa centrada en la diversidad, es posible generar entornos de aprendizaje significativos y equitativos para todos los estudiantes.

7. Referencias

- Álvarez-Bendezú, M. (2022). Estrategias lúdicas para fortalecer el lenguaje oral en niños con TEA. *Universidad Católica de Trujillo*.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Balbi, A., Von Hagen, A., Cuadro, A., y Ruiz, C. (2018). Revisión sistemática sobre intervenciones en alfabetización temprana: implicancias para intervenir en español. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(1), 31-48.
- Barberán, F., Bértola, C., Duboué, S., Fustes, J. M., Gabbiani, B., Kaukian, A., y Marroco, L. (2023). Temas de Psicolingüística: aprendizaje, adquisición y desarrollo del lenguaje. *Manuales didácticos*.
- Barokova, M., y Tager-Flusberg, H. (2022). Heterogeneity of language profiles in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Broome, K., McCabe, P., Docking, K., Doble, M., y Carrigg, B. (2023). Speech development across subgroups of autistic children: A longitudinal study. *Journal of autism and developmental disorders*, 53(7), 2570-2586.
- Camino-Alarcón, M., Robles-Bello, M. A., Valencia-Naranjo, N., y Sarhani-Robles, C. (2024). A systematic review of treatment for children with autism spectrum disorder: The sensory processing and sensory integration approach. *Children*, 11(10), 1222. <https://doi.org/10.3390/children11101222>
- Corraliza, José A., y Collado, Silvia. (2019). Conciencia ecológica y experiencia ambiental en la infancia. *Papeles del Psicólogo*, 40(3), 190-196.
- Chimenti, M. D. L. Á., Arnés, V., y Tonani, J. (2025). *Intervención en dificultades de aprendizaje de la escritura en español: una revisión sistemática*.

- El Universo. (2023, 2 de abril). *Niños con autismo reciben terapias para mejorar su lenguaje y habilidades sociales en Guayaquil*. <https://www.eluniverso.com/guayaquil/comunidad/autismo-guayaquil-trastorno-centro-terapeuta-nota/>
- Fernández Añino, M. C. (2003). *Creatividad, arteterapia y autismo*. En F. Cuartas (Ed.), *Creatividad y educación: investigaciones y experiencias* (pp. 55–68). Fundación Universidad de Oviedo.
- Fernández, M., López, A., y Ramírez, J. (2023). Impacto de la música en el desarrollo del lenguaje en niños con TEA. *Revista Latinoamericana de Neuroeducación*, 12(1), 45-58. <https://doi.org/10.xxxx/rln.2023.12.1.45>
- Fernández, M., Ruiz, C., y Ortega, P. (2019). Estrategias colaborativas para el aprendizaje inclusivo en educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 45-58. <https://doi.org/10.35362/rie791234>
- Gebíg, A. (2017). Atypical sound discrimination in children with ASD as indicated by cortical ERPs. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*. <https://jneurodevdisorders.biomedcentral.com/articles/10.1186/s11689-017-9194-9>
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., Wasik, B. A., y Cabell, S. Q. (2024). Literacy instruction for young children with autism spectrum disorder: A call for targeted professional development. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01875-1>
- Gómez, L. M. (2022). *Importancia de talleres psicoeducativos para docentes en el acompañamiento de niños con TEA* (pp. 40-50). Editorial Educación Inclusiva.

- Hernández Frontela, C. (2025). *La arteterapia como herramienta potenciadora de la educación emocional en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)*. Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid.
- Hua, Z., Hu, J., Zeng, H., Li, J., Cao, Y., y Gan, Y. (2024). Auditory language comprehension among children and adolescents with autism spectrum disorder: An ALE meta-analysis of fMRI studies. *Autism Research*, 17(3), 482-496.
- Jesús, T. S. L., Lisbeth, A. M. E., Maritza, R. C. E., y Elizabeth, M. G. C. (2023). Necesidades educativas especiales: Caso de dislexia en estudiante de educación básica. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(3), 733–744.
- Lanza Prat, S. (2011). *TDAH y nuevas tecnologías* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Almería, Facultad de Ciencias de la Educación].
- Moreno, L., Sánchez, M., y Rodríguez, P. (2020). Estrategias psicopedagógicas para el desarrollo socioemocional en niños con trastorno del espectro autista. *Revista Iberoamericana de Educación Especial*, 45(2), 123-140. <https://doi.org/10.1234/rie.v45i2.5678>
- Moretta, P. (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, (11), 70-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585727>
- Nation, K., Clarke, P., Wright, B., y Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(7), 911–919. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0130-1>
- Nieto Carracedo, A., Gómez-Iñiguez, C., Tamayo, L. A., y Igartua Perosanz, J. J. (2024). Emotional intelligence and academic achievement relationship: emotional well-

being, motivation, and learning strategies as mediating factors. *Psicología educativa*, 30(2), 67-74.

O'Connor, K. (2011). *Auditory processing in autism spectrum disorder: a review. Journal of Autism and Developmental Disorders.*
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22155284>

Páez Cornejo, J. D., y Agramonte Rosell, R. de la C. (2024). La neuroeducación en el desarrollo de habilidades metacognitivas: una revisión sistemática. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 12(3), 155-170.
<https://doi.org/10.56124/refcale.v12i3.009>

Pulliam, G., Feldman, J. I., Wallace, M. T., Cutting, L. E., y Woynaroski, T. G. (2025). Associations Between Audiovisual Integration and Reading Comprehension in Autistic and Non-autistic School-Aged Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-13.

Raz, G., y Saxe, R. (2020). Learning in infancy is active, endogenously motivated, and depends on the prefrontal cortices. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2(1), 247-268.

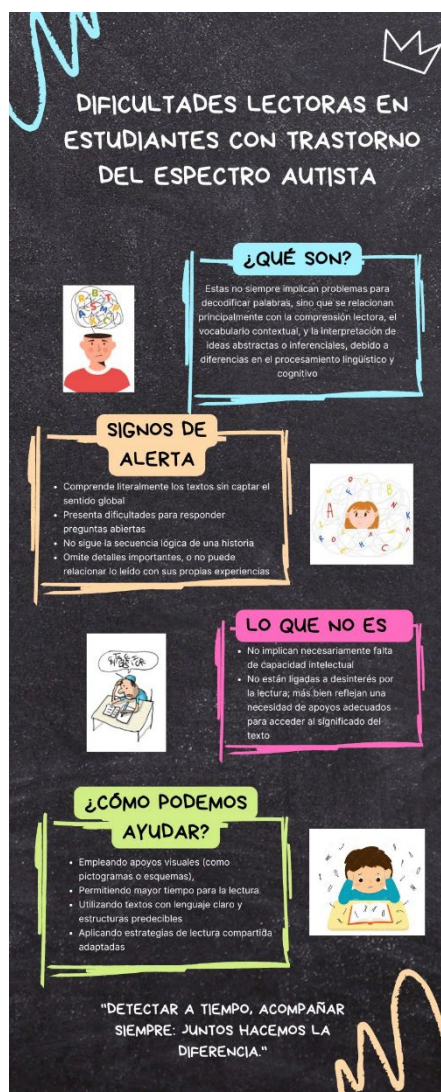
Rojas, J., y López, V. (2019). La inteligencia musical en la educación infantil: un enfoque constructivista. *Revista de Educación y Pedagogía*, 15(2), 123-135.
<https://doi.org/10.xxxx/rep.2019.15.2.123>

Snowling, M. J., y Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498–545.
<https://doi.org/10.1037/bul0000037>

- Tager-Flusberg, H. (2007). Evaluating the theory-of-mind hypothesis of autism. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 311–315.
- Ubal Sosa, R. M. (2022). *El aprendizaje en niños/as de 3 a 5 años con diagnóstico TEA. ¿Son las tecnologías facilitadoras de este proceso?* [Tesis de grado, Universidad Autónoma Juan Misael Saracho]. Repositorio Institucional.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2019). *Premio UNESCO–Rey Hamad Bin Isa Al-Khalifa para la utilización de las TIC en la educación*. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/premio>
- Unidad Educativa Particular María Auxiliadora. (2025). *Misión y visión*. <https://www.uemaq.org/index.php/quienes-somos/mision-y-vision>
- Universidad Andina Simón Bolívar. (2022, octubre). *Se lanza el primer Instrumento de Tamizaje para Autismo en Ecuador y América Latina*. <https://www.uasb.edu.ec/se-lanza-el-primer-instrumento-de-tamizaje-para-autismo-en-ecuador-y-america-latina/>
- Vargas, K., Yana, M., Perez, K., Chura, W., y Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: Una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>
- Yerkes, B. D., Vanden Bosch der Nederlanden, C. M., Beasley, J. F., Hannon, E. E., y Snyder, J. S. (2024). Acoustic and Semantic Processing of Auditory Scenes in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(7), 2536-2551.

8. Anexos

8.1. Anexo 1 - Infografía



8.2. Anexo 2 - Tríptico



8.3. Anexo 3 - Presentación

https://www.canva.com/design/DAG0fspAWyk/hBFnGOW540v-Kmii6XlZWw/edit?utm_content=DAG0fspAWyk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton