

MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGIA

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

AUTORES:

**Añamisse Caiza Karla Estefania.
Granda Encalada Verónica Cecilia
Heredia Gutiérrez Karen Alejandra
Torres Flores Sara Carolina
Vera Albuja Verónica**

TUTORES:

**Mariana Rivera
Claudia Zuriaga
Sandra Marder**

**Estrategias para fortalecer el lenguaje funcional, la
autorregulación emocional y la socialización en niños con TEA de 5-
6 años del Tomás Moro International School.**

Autoría del Trabajo de Titulación

Nosotras, Añamise Caiza Karla Estefanía, Granda Encalada Verónica Cecilia, Heredia Gutiérrez Karen Alejandra, Torres Flores Sara Carolina, Vera Albuja Verónica declaramos bajo juramento que el Trabajo de Titulación titulado “Estrategias para fortalecer el lenguaje funcional, la autorregulación emocional y la socialización en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de 5 a 6 años del Tomás Moro International School” es de nuestra autoría original y de exclusiva responsabilidad académica y legal.

Declaramos que el presente proyecto no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún otro título o grado académico, y que ha sido elaborado respetando los principios éticos de la investigación, las normas institucionales de la Universidad Internacional del Ecuador y la legislación vigente en materia de derechos de autor. Las ideas, conceptos y aportes de otros autores han sido debidamente citados y referenciados.

Asimismo, manifestamos que la información, análisis y conclusiones expuestas en este trabajo responden fielmente al proceso investigativo y reflexivo desarrollado, y que cualquier error u omisión es de nuestra entera responsabilidad.



Añamise Caiza Karla Estefanía

Correo electrónico:

karlaanamise3@gmail.com



Granda Encalada Verónica Cecilia

Correo electrónico:

veronicagrandae@gmail.com



Heredia Gutiérrez Karen Alejandra

Correo electrónico:

karenalejh94@gmail.com



Torres Flores Sara Carolina

Correo electrónico:

saratorresf.92@gmail.com



Vera Albuja Verónica

Correo electrónico:

veronicavera.vera@gmail.com

Autorización de Derechos de Propiedad Intelectual

Nosotras, Añamise Caiza Karla Estefanía, Granda Encalada Verónica Cecilia, Heredia Gutiérrez Karen Alejandra, Torres Flores Sara Carolina, Vera Albuja Verónica, en calidad de autoras del Trabajo de Titulación titulado “Estrategias para fortalecer el lenguaje funcional, la autorregulación emocional y la socialización en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de 5 a 6 años del Tomás Moro International School”, autorizamos a la Universidad Internacional del Ecuador (UIDE) a hacer uso total o parcial de los contenidos de la presente obra, con fines exclusivamente académicos, educativos o de investigación.

Esta autorización se concede respetando los derechos morales que como autoras nos corresponden, conforme a lo dispuesto en la legislación vigente sobre derechos de propiedad intelectual en el Ecuador. En consecuencia, la Universidad se compromete a reconocer la autoría del trabajo y a utilizarlo únicamente dentro de los fines antes mencionados.

Firma de las autoras:



Añamise Caiza Karla Estefanía

Correo electrónico:

karlaanamise3@gmail.com



Granda Encalada Verónica Cecilia

Correo electrónico:

veronicagranda@gmail.com

Heredia Gutiérrez Karen Alejandra

Correo electrónico:

karenalejh94@gmail.com

Torres Flores Sara Carolina

Correo electrónico:

saratorresf.92@gmail.com

Vera Albuja Verónica

Correo electrónico:

veronicavera.vera@gmail.com

Dedicatoria

Añamise Caiza Karla Estefanía

Dedico este proyecto a Dios, por ser mi guía constante y concederme la salud, fortaleza y sabiduría durante el proceso académico. A mis padres por su amor y apoyo incondicional, su ejemplo siempre han sido mi mayor motivación. A mi hermana, por su cariño sincero y ser mi compañía desde siempre. Finalmente, a mi querido Darío por su presencia firme a lo largo de este camino.

Granda Encalada Verónica Cecilia

Dedico este hermoso proyecto de vida a Dios, por guiar mis pasos con amor y sabiduría, a mi familia por ser mi apoyo incondicional, mi fortaleza y la inspiración que me impulsa a alcanzar cada meta.

Heredia Gutiérrez Karen Alejandra

Dedico este hermoso proyecto a Dios por guiarme, acompañarme, sostenerme y darme sabiduría cada día y durante todo este proceso, y por haberme dado la providencia de empezar y finalizar esta maestría; a mi familia por ser mi apoyo incondicional e inspiración constante para no decaer y a mis amigos por su fiel compañía e impulsarme a permanecer siempre a lo largo de este proceso. Todo lo mencionado, fueron mis pilares fundamentales para culminar con éxito esta etapa de mi vida.

Torres Flores Sara Carolina:

Dedico este trabajo a Dios, por mostrarme en el camino de aquello que me apasiona y el propósito desde el cual quiero servir toda mi vida. A mi esposo y a mis hijas, por ser mi fuerza y motivarme a dar siempre lo mejor de mí. Y a mí misma, porque el esfuerzo valió la pena y este

logro será el motor para seguir creciendo como persona y profesional.

Vera Albuja Verónica

Dedico este proyecto a mis hijos, principal fuente de inspiración personal y profesional, quienes dan sentido a mi vocación educativa y enriquecen de manera constante mi comprensión del aprendizaje. A mi esposo, por su apoyo incondicional, acompañamiento permanente y confianza a lo largo de este proceso formativo. Su comprensión y respaldo han sido fundamentales para la culminación de este trabajo.

Agradecimiento

Expresamos nuestro más profundo agradecimiento a Dios por guiarnos, fortalecernos y bendecirnos a lo largo de todo este proceso académico.

Asimismo, expresamos nuestro sincero agradecimiento a la Universidad Internacional del Ecuador por proporcionar los espacios, recursos y acompañamiento necesarios para el desarrollo del presente proyecto de titulación.

Agradecemos de manera especial a nuestros docentes, quienes a lo largo de nuestra formación compartieron sus conocimientos, experiencias y orientación profesional, contribuyendo significativamente a nuestro crecimiento académico y personal. De igual manera, reconocemos el compromiso, la dedicación y el trabajo conjunto de las integrantes del equipo, aspectos clave para el desarrollo del presente proyecto.

Finalmente, extendemos nuestro agradecimiento a todas las personas que, de manera directa o indirecta, colaboraron y apoyaron la realización de este trabajo, haciendo posible la conclusión de esta importante etapa de nuestra formación profesional.

Resumen Ejecutivo

Este proyecto responde a la necesidad de fortalecer el lenguaje funcional, la autorregulación emocional y la socialización de un estudiante con TEA moderado de Primero de EGB del Tomás Moro International School. Se plantea brindar estrategias sensoriales, tecnológicas y artísticas para favorecer el aprendizaje, la expresión verbal y emocional, y la convivencia armónica en el aula. La meta no es solo disponer de un recurso, sino transformar la experiencia educativa cotidiana del niño, de su equipo docente, de su familia y del entorno que lo rodea. Las estrategias planteadas se apoyan en principios neuroeducativos y modelos reconocidos de intervención educativa para niños con TEA, como la estructuración del entorno, el uso de apoyos visuales y técnicas de motivación positiva, con el fin de garantizar la inclusión real del estudiante en el proceso educativo regular.

Estas estrategias se conciben como una herramienta práctica para el docente, interdisciplinaria en su diseño y organizada de manera sencilla para su aplicación ya que buscan alinear criterios entre el aula, el DECE y la familia, y generar rutinas predecibles con apoyos visuales y emocionales que aumenten la participación, la interacción con sus pares y el bienestar del estudiante. El resultado esperado es un progreso en lenguaje funcional, autorregulación emocional y socialización, con un impacto visible en su autonomía, convivencia y en el clima del aula.

Abstract

This project addresses the need to strengthen the functional language, emotional self-regulation, and socialization of a first-grade student with moderate autism spectrum disorder (ASD) at Tomás Moro International School. It aims to provide sensory, technological, and artistic strategies to foster learning, verbal and emotional expression, and harmonious coexistence in the classroom. The goal is not simply to provide a resource, but to transform the daily educational experience of the child, their teachers, their family, and the surrounding community. The proposed strategies are based on neuroeducational principles and recognized models of educational intervention for children with ASD, such as structuring the environment, using visual aids, and employing positive motivation techniques, in order to guarantee the student's genuine inclusion in the regular educational process.

These strategies are designed as a practical tool for teachers, interdisciplinary in their design and organized in a simple way for easy application. They aim to align criteria between the classroom, the student support services (DECE), and the family, and to generate predictable routines with visual and emotional support that increase student participation, interaction with peers, and overall well-being. The expected outcome is progress in functional language, emotional self-regulation, and socialization, with a visible impact on student autonomy, social interaction, and the classroom climate.

Índice

Índice de Tablas	xiii
Índice de figuras.....	xiii
1. Introducción/ Marco Teórico.....	1
2. Justificación del Proyecto	3
3. Contextualización	4
3.1 Identificación del entorno del proyecto y presentación de la organización.....	4
3.2 Descripción del contexto sociocultural familiar.	5
3.3 Descripción general de la institución educativa.....	5
3.4 Descripción general del alumnado.....	7
3.5 Descripción de los recursos y materiales del aula.....	8
4. Intervención en los procesos psicolingüísticos.....	10
4.1 Estudiante con Neurodiversidad y TEA moderado.....	12
4.2 Neurodivergencia en la infancia	13
4.3 Características del TEA moderado	13
4.4 Lenguaje funcional como organizador del pensamiento	14
4.5 Autorregulación emocional en niños con TEA.....	15
4.6 Interacción social y participación en el aula.....	15
5. Respuestas educativas a las dificultades del aprendizaje	16
5.1 Plan de intervención.....	17
5.2 Participación de la familia.....	18

5.3 Campaña para la detección de dificultades en la lectura.....	18
5.4 Beneficios de la campaña	19
6. Herramientas pedagógicas.....	32
6.1. Técnica naturalista	33
6.2 Técnica Musical.....	37
6.3 Técnica Plástica	42
7. Conclusiones.....	47
8. Referencias	50
9. Anexos	57

Índice de Tablas

Tabla 1: Estrategias y actividades específicas.....	17
Tabla 2: Storyboard de la campaña	24
Tabla 3: Indicadores de seguimiento de la intervención artística	46

Índice de figuras

Figura 1: Estrategias para fortalecer el lenguaje funcional, la autorregulación emocional y la socialización e.....	10
Figura 2: Línea de tiempo	21
Figura 3: Personajes de la historia Tommy y las letras danzantes	22
Figura 4: Poder de concentración.	28
Figura 5: Poder de memoria	29
Figura 6: Poder de autocontrol	31

1. Introducción/ Marco Teórico

El fortalecimiento del lenguaje funcional, la autorregulación emocional y la socialización en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) entre los 5 y 6 años, representa un reto fundamental en el ámbito educativo, considerando que estas habilidades son esenciales y la base del aprendizaje, la participación y el bienestar en la primera infancia. En el Tomás Moro International School, este desafío se evidencia en un estudiante de primero de EGB que presenta diferencias en procesos psicolingüísticos vinculados al uso funcional del lenguaje, la comprensión pragmática, la regulación emocional y la interacción con sus pares. La literatura reciente muestra que los procesos de percepción auditiva, memoria de trabajo verbal, comprensión semántica, producción oral y pragmática, son determinantes para la comunicación social y requieren apoyos específicos cuando existen particularidades del desarrollo (Jiménez & Díaz, 2020). Estas diferencias se relacionan con perfiles de procesamiento sensorial, flexibilidad cognitiva y comunicación social propios del TEA, que influyen tanto en el lenguaje como en la regulación afectiva (Prizant & Fields-Meyer, 2022; Thompson, 2020).

Según los fundamentos, el proyecto plantea una reflexión teórica y práctica sobre cómo dichas diferencias pueden abordarse mediante estrategias pedagógicas estructuradas sustentadas por evidencia: apoyos visuales, actividades sensoriales, expresiones artísticas y guiones sociales que facilitan la comprensión y la expresión comunicativa (Hodgdon, 2023; Mesibov & Shea, 2021). Estas estrategias buscan fortalecer el lenguaje funcional, facilitar la autorregulación emocional y promover oportunidades auténticas de socialización en el aula. La articulación y la cooperación entre escuela, familia y especialistas incrementa la coherencia de los apoyos y favorece avances sostenidos en el desarrollo de la comunicación y la conducta autorregulada (Odom et al., 2019; Jahromi et al., 2021). Este marco conceptual orienta la comprensión del problema y fundamenta la

necesidad de diseñar estrategias pedagógicas alineadas con los procesos psicolingüísticos y las características del TEA para promover el desarrollo integral del estudiante en su contexto escolar.

2. Justificación del Proyecto

Se evidencia en el contexto del nivel de primero de EGB del Tomás Moro International School una problemática con respecto a los desafíos en el lenguaje funcional, la autorregulación emocional y la socialización de un estudiante diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) moderado. Se identifica la necesidad de diseñar y aplicar un conjunto de estrategias pedagógicas estructuradas que respondan a sus características individuales y a su desarrollo neurodivergente.

Desde la psicolingüística, sabemos que los procesos de lenguaje y emoción son interdependientes y claves para la construcción del pensamiento, la comunicación y la autorregulación (Vygotsky, 1934/1995; Bañuelos & López, 2016). En los niños con TEA moderado, las alteraciones en la memoria de trabajo y la atención dificultan el procesamiento del lenguaje, generando así desafíos en la comprensión y la expresión verbal, así como en la regulación emocional y la participación social (Martos-Pérez & Llorente-Comí, 2013; Fuentes-Biggi et al., 2018). Este proyecto busca incorporar estrategias tecnológicas, sensoriales y artísticas que motiven y estimulen al lenguaje, al desarrollo y fortalecimiento de la expresión emocional para promover que los aprendizajes sean significativos.

Los valores de Conciencia, Respeto, Trabajo Honesto y Compromiso del Tomás Moro International School guían a la institución en la búsqueda de la mejora continua hacia la excelencia educativa, propiciando un ambiente inclusivo que fortalezca el desarrollo integral de cada niño. Por lo tanto, las estrategias planteadas en este trabajo se conciben como una respuesta pedagógica que busca impulsar una educación humana, inclusiva y alineada con la identidad y misión de la institución.

3. Contextualización

3.1 Identificación del entorno del proyecto y presentación de la organización

La inclusión educativa es un derecho y un factor clave de calidad (OCDE, 2019; UNESCO, 2017). El alumnado con TEA requiere apoyos diferenciados, adaptaciones curriculares y materiales multisensoriales para favorecer atención, comunicación y aprendizaje (López & Martín, 2020). A escala regional persisten desafíos en formación docente y disponibilidad de recursos (Estévez Arias, 2019). En Ecuador, la LOEI promueve la atención a la diversidad; no obstante, subsisten brechas de implementación que dificultan la plena inclusión en contextos regulares.

La filosofía del Tomás Moro está enfocada en la educación integral, humanista e inclusiva, en donde el estudiante es el centro de toda la comunidad educativa apreciando por igual el desarrollo académico, socioemocional y ético de cada individuo. El respeto por la diversidad, la empatía y el compromiso con la comunidad es promovido a través de la indagación, el juego, el pensamiento crítico y la reflexión. Todo esto alineado con los principios del Bachillerato Internacional. Busca formar individuos conscientes, solidarios y responsables, capaces de comprender el mundo y contribuir positivamente a su transformación con un enfoque humanista.

El Tomás Moro International School reconoce la importancia de las oportunidades de mejora vinculadas a la formación continua del profesorado y a la sistematización del uso de recursos especializados. Si bien existen lineamientos de UDAI y acompañamiento del DECE, se busca consolidar un enfoque integral y sostenido para aplicar metodologías específicas que potencien el desarrollo de niñas y niños con TEA en primero de EGB. De esta manera, la institución educativa puede atender mejor a estudiantes neurodivergentes, una población que ya forma parte de su comunidad educativa. Hablando particularmente del caso que inspiró a este proyecto, el estudiante

cuenta con una familia nuclear conformada por papá, y mamá. Su familia entiende en totalidad su diagnóstico y asiste consistentemente a las distintas terapias requeridas para aportar a su desarrollo integral. Con respecto al entorno escolar, se encuentra asistiendo regularmente a un aula regular con un grupo de 12 niños y niñas dentro del rango de 5 a 6 años. El equipo docente consiste de una profesora titular, 4 profesores de materiales especiales que incluyen español, música, atelier y psicomotricidad, una psicóloga (representante del DECE) y la directora del preescolar. Todo el equipo docente trabaja de manera cercana con el equipo de profesionales externos como también con la familia para alinear las estrategias específicas que deben ser aplicadas en los distintos entornos del estudiante.

3.2 Descripción del contexto sociocultural familiar.

La institución se ubica en el cantón Quito (provincia de Pichincha, Ecuador), en un sector residencial con alta concentración de centros educativos. Atiende principalmente a familias de nivel socioeconómico medio y medio alto que financian la educación mediante colegiaturas privadas. Se observa diversidad estructural de familias (nucleares, monoparentales, reconstituidas), así como barreras para la inclusión asociadas a diferencias en capital cultural, acceso a apoyos terapéuticos y persistencia de estigmas (UNESCO, 2017).

3.3 Descripción general de la institución educativa

Colegio privado bilingüe con el continuo del Bachillerato Internacional (PEP, PAI, DP). Se enfoca en promover la indagación y el trabajo colaborativo.

Fundada en 1990, actualmente cuenta con dos campus: el principal (Primaria y Secundaria) y “Tomasito” (Preescolar, inaugurado en 2008). Es un colegio bilingüe afiliado al IB, con flexibilidad curricular. Su misión impulsa el autodesarrollo de individuos conscientes, responsables y comprometidos con su entorno; su visión al 2027 proyecta consolidarse como institución

sostenible y socialmente reconocida. La comunidad escolar se compone de aproximadamente 634 estudiantes (2–18 años) y 120 colaboradores (docentes, administrativos y de servicio). Recursos institucionales destacados: Canvas, Microsoft Teams y Toddle; laboratorios de ciencias, maker space y talleres artísticos; biblioteca bilingüe; espacios recreativos y de psicomotricidad.

Misión: Potenciar el autodesarrollo de seres humanos conscientes de sí mismos, responsables, comprometidos con su familia y con la sociedad; capaces de liderar a través del conocimiento significativo y del trabajo honesto, aportando al desarrollo sustentable del país y a la mejora de la calidad de vida de la comunidad (Tomás Moro International School, 2024).

Visión: Para el año 2026, Tomás Moro International School se proyecta como una institución pertinente, sostenible y socialmente apreciada (Tomás Moro International School, 2024).

Valores: Consciencia, Responsabilidad, Trabajo Honesto y Compromiso

Identidad y mística: El colegio está en constante proceso de mejora hacia la excelencia educativa, formando a seres humanos íntegros y que actúan en coherencia al bienser, bienhacer y bienestar. Es una comunidad de puertas abiertas que promueve un ambiente de seguridad, confianza, calidez en donde el aprendizaje se considera un proceso vital de toda la comunidad educativa.

Grandes objetivos del Centro Educativo:

- Potenciar la formación integral de individuos conscientes de sí mismo, comprometidos con su comunidad contribuyendo positivamente a su entorno y que aporten a la resolución de problemas.
- Fomentar en los estudiantes el aprender a aprender, generar conocimientos

significativos usando el error como medio de aprendizaje.

- Preparar a sus estudiantes con un enfoque de mentalidad abierta listos para enfrentar los retos de un mundo en constante cambio.
- Ser un referente nacional e internacional en la educación siendo una institución sostenible y reconocida por su innovación pedagógica, liderazgo y búsqueda de la mejora continua.

Subnivel Educativo: en el que se identificó la problemática: Primero de Educación General Básica (5-6 años).

Espacio educativo: Preescolar - Aula regular de 1ro EGB

Equipo de docentes: Un profesor titular (homeroom teacher) y docentes de materias especiales.

Características del grupo de estudiantes en el que se identificó la problemática: Niños de 5-6 años de educación regular con presencia de un niño con TEA nivel moderado que presenta problemas de lenguaje funcional y regulación emocional.

Perfil de salida del estudiante de la IE: Se reconocen como personas únicas, con características, preferencias e intereses propios, fortaleciendo su identidad, autonomía, confianza y seguridad en sí mismos. Manifiestan independencia en el cuidado personal y en la toma de decisiones sencillas, respetando sus emociones y las de las demás personas.

3.4 Descripción general del alumnado

El alumnado muestra un desarrollo coherente con su edad evolutiva. En primero de EGB se consolidan conciencia fonológica, correspondencia grafema–fonema y escritura inicial (Ferreiro & Teberosky). Conforme a Piaget, los niños transitan hacia las operaciones concretas, avanzando

en seriación, conservación y resolución de problemas. En el marco de la inclusión, se identifican NEE como dislexia, TDAH, TEA (grados 1 y 2), trastornos emocionales leves–moderados, conductas oposicionistas, introversión e incorporaciones tardías. El abordaje se rige por inclusión educativa (UNESCO, 2017), diferenciación y apoyos visuales, con base en la ZDP (Vygotsky) y mentalidad de crecimiento (Dweck).

En el primer año de Educación General Básica del Tomás Moro International School se presenta el caso del estudiante NN de 6 años, con Trastorno del Espectro Autista (TEA), cuya condición afecta el desarrollo de sus funciones ejecutivas y del lenguaje, aspectos fundamentales para su aprendizaje escolar y la convivencia. Presenta un perfil cognitivo-intelectual que revela ciertas dificultades en áreas clave de su desarrollo. En el informe psicopedagógico que reposa en el DECE, se observaron las siguientes características específicas: atención-concentración activa pero fluctuante, indicando posibles signos de déficit de atención que podrían afectar su desempeño académico y social. Dificultades en la motricidad fina, un ritmo de trabajo inconsistente y habilidades grafomotoras pobres, lo que podría influir en sus tareas de escritura y otras actividades que requieran destreza manual. Confunde algunos vocales y fonemas básicos lo que le impide leer y hablar correctamente, estas dificultades impactan en su rendimiento académico y adaptación social en el aula.

3.5 Descripción de los recursos y materiales del aula.

La institución cuenta con una variedad de recursos favoreciendo el aprendizaje y la inclusión. Buscan acompañar los procesos de aprendizaje de manera integral, priorizando que los estudiantes aprendan a través de experiencias significativas desarrollando sus habilidades sociales, cognitivas y emocionales. Entre los materiales que dispone existen recursos impresos y manipulativos alineados al currículo del Bachillerato Internacional como también al currículo

nacional como por ejemplo loterías numéricas, figuras geométricas, fichas y dados, que permiten el aprendizaje activo y concreto.

En el aspecto tecnológico se incluyen pizarras digitales y tabletas para el uso interactivo de los estudiantes, tecnología en el aula como proyectores y audio que aportan a las actividades del día a día, como también plataformas y videos de refuerzo. Estas herramientas buscan enriquecer las experiencias de aprendizaje en el aula.

Con respecto al ambiente físico y organizativo, las aulas cuentan con señalética visual con el objetivo de facilitar la anticipación y la comunicación, así como materiales sensoriales que apoyan la motricidad fina y la autorregulación que están distribuidas en rincones dentro del aula. Por ejemplo, para la autorregulación, cada aula cuenta con un rincón de la calma que contiene material sensorial como botellas de la calma o elementos manipulativos que generen tranquilidad. Adicionalmente se trabaja con un programa socioemocional que enseña a los niños a gestionar sus emociones, desarrollar su empatía y a ser resilientes por medio de actividades lúdicas.

Entre los recursos humanos, el colegio cuenta con un equipo multidisciplinario enfocado a la mejora continua. Mediante reuniones constantes, se identifican las necesidades de los estudiantes y se establecen estrategias para el aula aplicables en todas las experiencias de aprendizaje. Para poder responder a las distintas necesidades educativas crecientes en la sociedad, se requiere de capacitación y formación continua para los docentes en el tema de atención a la diversidad, continuar fortaleciendo los recursos con mayor variedad de materiales multisensoriales y tecnologías adaptativas.

4. Intervención en los procesos psicolingüísticos

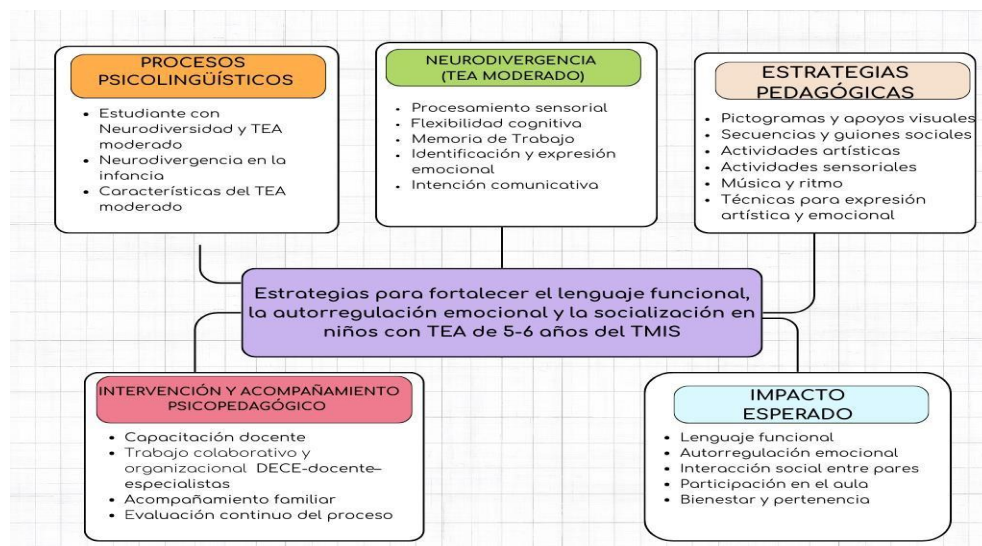


Figura 1: Estrategias para fortalecer el lenguaje funcional, la autorregulación emocional y la socialización en niños con TEA 5-6 años del TMIS.

Nota: Datos recopilados y elaboración de la tabla por las autoras: Añamisse Caiza Karla Estefania, Granda Encalada Verónica Cecilia, Heredia Gutiérrez Karen Alejandra, Torres Flores Sara Carolina, Vera Albuja Verónica.

El análisis del caso de un niño con TEA moderado de 5–6 años del Tomás Moro International School permite comprender cómo los procesos psicolingüísticos, las particularidades del neurodesarrollo y las experiencias educativas se entrelazan para influir en el lenguaje funcional, la autorregulación emocional y la socialización. En la primera infancia, el lenguaje opera como organizador del pensamiento y de la conducta, integra: percepción auditiva, memoria de trabajo, comprensión semántica, producción oral y pragmática, componentes imprescindibles para expresar emociones, comunicar necesidades, interpretar consignas y establecer vínculos con pares (Jiménez & Díaz, 2020). Cuando estos procesos funcionan de manera distinta, como ocurre en muchos niños con TEA, la comunicación y la regulación emocional se construyen por vías menos convencionales y requieren apoyos específicos (Prizant & Fields-Meyer, 2022).

En este caso, la sensibilidad sensorial, puede saturar la percepción auditiva y afectar la discriminación de información relevante en el aula; la menor flexibilidad cognitiva dificulta anticipar cambios y ajustar respuestas; la intención comunicativa fluctúa según contexto; y la identificación y/o expresión de emociones necesita mediación explícita. Estas características no suponen un déficit, sino una forma diferente de organización neurológica que condiciona la manera de procesar estímulos, construir significado y responder emocionalmente (Prizant & Fields-Meyer, 2022; Thompson, 2020). La evidencia sugiere que, sin apoyos, se incrementa la probabilidad de frustración y desregulación emocional, lo que perjudica la participación social; por el contrario, con estrategias de mediación comunicativa y emocional, los niños muestran trayectorias de mejor ajuste socioemocional favoreciendo su desarrollo (Jahromi et al., 2021).

La perspectiva psicolingüística explica con claridad por qué aparecen barreras en la comunicación social: la hipersensibilidad auditiva interfiere con la atención a la señal del habla; la memoria de trabajo verbal limitada impacta el seguimiento de instrucciones; la construcción semántica necesita apoyos visuales para afianzar significado; la producción verbal puede ser más rígida; y la pragmática se ve comprometida en el uso del lenguaje para coordinar turnos, negociar y resolver conflictos (Jiménez & Díaz, 2020). Estas condiciones, sin una mediación adecuada, suelen traducirse en respuestas de evitación o en conductas desreguladas.

Desde el plano educativo, los estudios recientes subrayan que la consistencia de las prácticas y la coordinación entre aula, DECE, terapeutas externas y familia son claves para que los apoyos produzcan cambios sostenidos en comunicación y autorregulación (Odom et al., 2019). Por ello, el proyecto se orienta a un conjunto de estrategias pedagógicas estructuradas que responden directamente a los procesos implicados. Los apoyos visuales (pictogramas, secuencias, tableros y tarjetas emocionales) organizan la información lingüística y la anticipación de acciones, reduciendo

incertidumbre y ansiedad (Hodgdon, 2023). Los guiones sociales ofrecen modelos claros para saludar, pedir ayuda o resolver conflictos, fortaleciendo la pragmática del lenguaje (Mesibov & Shea, 2021). Las actividades sensoriales ayudan a regular el sistema de alerta, preparando al niño para la interacción y el aprendizaje (Mesibov & Shea, 2021). Las experiencias artísticas y musicales funcionan como mediadores expresivos cuando el lenguaje verbal es insuficiente, al tiempo que favorecen atención conjunta, ritmo y regulación (Hodgdon, 2023). Esta metodología no solo mejora la comunicación funcional, sino que impacta positivamente en la autorregulación emocional y, por ende, en la socialización.

La relación entre lenguaje funcional y autorregulación emocional es bidireccional. Poder nombrar emociones, anticipar eventos, pedir apoyo y comprender expectativas del entorno facilita el autocontrol; a su vez, un estado emocional regulado habilita mayores oportunidades de comunicación y participación social (Thompson, 2020; Jahromi et al., 2021). En coherencia con ello, la propuesta no separa “lenguaje” de “emoción” sino que planifica experiencias que integran ambos, para que el niño pueda transitar de apoyos visuales y modelado de interacción a intercambios comunicativos más autónomos, con mejores oportunidades de juego cooperativo y sentido de pertenencia.

Finalmente, la evidencia muestra que los programas que alinean prácticas de aula con apoyos terapéuticos y acciones familiares logran avances más consistentes que las intervenciones fragmentadas (Odom et al., 2019). Por eso, la implementación prevista contempla observación.

4.1 Estudiante con Neurodiversidad y TEA moderado

La neurodiversidad se comprende como un enfoque que reconoce las variaciones neurológicas incluyendo el Trastorno del Espectro Autista (TEA) la cual forman parte de la diversidad humana y no deben conceptualizarse únicamente desde un modelo limitado. Este

paradigma plantea que las diferencias cognitivas deben reconocerse desde la inclusión y el respeto a los estilos.

En consecuencia, el paradigma de la neurodiversidad aporta una reflexión crítica que integra la aceptación de la diversidad cerebral con la necesidad de modificar los entornos sociales para garantizar inclusión y derechos plenos, superando una visión reduccionista que separa discapacidad y neurodiversidad Cruz Puerto & Sandín Vázquez, 2024; Jaarsma y Welin, 2012; den Houting, 2019; Runswick-Cole, 2014; Charlton, 1998; Guevara, 2021.

4.2 Neurodivergencia en la infancia

La neurodivergencia en la infancia reconoce que cada niño posee una neurología única, la cual está relacionada con el aprendizaje, comunicación y comportamiento. En lugar de centrarse en las limitaciones, desarrolla las capacidades interés y formas de interacción que cada niño posee. Por tal razón, entender la neurodiversidad en la infancia es implementar y crear entornos flexibles que permitan al niño aprender en un espacio flexible y a su ritmo.

Según García y López (2021), la neurodivergencia implica reconocer que los niños pueden presentar estilos cognitivos distintos que requieren apoyos específicos, pero que también constituyen formas legítimas de aprender y relacionarse. Esta perspectiva impulsa a una educación con una visión inclusiva, en la que se respeta, aprecia y valora la individualidad de cada niño y niña. Buscando crear espacios educativos los cuales respondan y atiendan a las necesidades y poder evidenciar un desarrollo correcto.

4.3 Características del TEA moderado

El TEA moderado, también identificado como nivel 2 de apoyo según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), se caracteriza por presentar

dificultades significativas en la comunicación social y patrones de comportamiento los cuales requieren apoyo para el funcionamiento diario.

Los niños con TEA de funcionamiento medio presentan limitaciones significativas en la comunicación funcional, especialmente en la comprensión del lenguaje pragmático y en la iniciación de intercambios sociales. (Sanz-Cervera, Fernández-Andrés & Pastor-Cerezuela, 2020, p. 4)

Los niños con este nivel suelen mostrar debilidades marcadas en la interacción, dificultades para iniciar y mantener conversaciones, así como una comprensión reducida de normas sociales. Además, presentan conductas repetitivas, resistencia a experiencias nuevas o cambios y sensibilidad sensorial moderada, lo que puede afectar en el entornos escolares y familiar.

4.4 Lenguaje funcional como organizador del pensamiento

El lenguaje funcional es una herramienta esencial para la organización del pensamiento, pues brinda a los niños la posibilidad de organizar, estructurar sus ideas, planificar acciones y regular conductas. Varias investigaciones mencionan que el lenguaje no solo facilita la comunicación, sino que actúa como un sistema simbólico que orienta y organiza los procesos cognitivos más complejos. Fernández (2020) señala que “el lenguaje cumple un rol estructurante en la organización del pensamiento, permitiendo al niño planificar, autorregularse y dar sentido a la experiencia” (p. 112), destacando su función mediadora en la comprensión del entorno.

En los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el lenguaje funcional resulta importante para el progreso de sus habilidades cognitivas y sociales, pues su adquisición promueve la posibilidad de secuenciar acciones, expresar necesidades y comprender de mejor manera las dinámicas de la vida diaria. López y Ramírez (2022) sostienen que “el uso del lenguaje funcional favorece la estructuración del pensamiento al permitir al niño nombrar, categorizar y secuenciar

sus acciones” (p. 57).

4.5 Autorregulación emocional en niños con TEA

La capacidad de regular las emociones es clave para el desarrollo integral de los niños con trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que influye en el comportamiento, aprendizaje y participación social. Varios estudios señalan que las dificultades para expresar y regular las emociones pueden generar niveles de estrés emocional y conductas en el ambiente escolar.

De esta manera, los programas de intervención emocional orientados al desarrollo de la inteligencia emocional han demostrado ser efectivos para fortalecer la autorregulación en estudiantes con TEA. Gómez (2021) destaca que estas intervenciones permiten a los niños reconocer sus propias emociones y aprender estrategias para gestionarlas de manera adecuada, favoreciendo la reducción del estrés emocional y el aumento del bienestar psicológico. Asimismo, el autor señala que el trabajo sistemático sobre las emociones contribuye a mejorar la convivencia escolar y a promover un clima de aula más inclusivo y respetuoso.

En general, la autorregulación emocional en niños con TEA no debería trabajarse de manera aislada, sino es mejor entenderla como parte de un proceso integral que conecta el desarrollo emocional, social y educativo.

4.6 Interacción social y participación en el aula

La interacción social y la participación en el aula representan aspectos centrales para el desarrollo integral de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que mantiene una influencia directa en su aprendizaje, bienestar emocional y sentido de pertenencia al entorno escolar. No obstante, las barreras que se presentan en la comunicación social, la capacidad de compartir emociones y comprensión de normas sociales pueden hacer que a los niños con TEA les resulte más difícil participar en actividades grupales y rutinas diarias de clase.

De esta manera, en el nivel preescolar, la interacción social adquiere un valor importante para desarrollar la base de habilidades comunicativas, emocionales y de aprendizaje. Como menciona, Odom, Buysse y Soukakou (2021) los niños con TEA en educación inicial presentan mayores oportunidades de participación social cuando se implementan actividades estructuradas, juegos guiados y apoyo intencional del docente, lo que favorece la iniciación de interacciones, la atención conjunta y la participación en rutinas grupales del aula.

Esta evidencia muestra la importancia de crear, diseñar y aplicar ambientes inclusivos desde los niveles de preescolar. Tomando en cuenta que el apoyo docente y la interacción con los niños ayudan a que los estudiantes con TEA puedan participar de manera activa en las diferentes actividades propias del entorno preescolar.

5. Respuestas educativas a las dificultades del aprendizaje

Para diseñar una propuesta de intervención inclusiva en este caso de TEA moderado, es fundamental basarse en un enfoque multidisciplinar y personalizado. Este enfoque debe considerar las características y necesidades individuales del niño, incluyendo sus capacidades, retos, entorno familiar y social, así como los recursos disponibles.

La solución se fundamenta en hallazgos de la neuropsicología del desarrollo, que enfatizan el papel de las funciones ejecutivas como base del aprendizaje (Diamond, 2013; Marder, 2024). Según Vygotsky (1978), la mediación pedagógica y el lenguaje regulan la conducta; y de acuerdo con Barkley (2011), las funciones ejecutivas permiten la autorregulación y la conducta dirigida a metas. En concordancia con el objetivo del proyecto, se presenta un conjunto de estrategias de intervención inclusiva dirigida al niño NN, estudiante de primero de EGB en la Unidad Educativa Particular Tomás Moro International School, con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista moderado para el periodo 2025-2026, según consta en el informe psicopedagógico registrado en el

Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). Esta propuesta busca integrar recursos y estrategias orientadas a favorecer su aprendizaje, potenciar su autorregulación y promover la convivencia tanto dentro del aula como en el hogar.

5.1 Plan de intervención

a) Planes psicosociales y ambientes de apoyo

- Mantener rutinas predecibles y anticipar cambios con apoyos visuales (pictogramas, agendas).
- Crear un ambiente estructurado y libre de distractores, con espacios definidos para cada tipo de tarea.
- Utilizar reforzadores inmediatos para conductas de autocontrol y cooperación.

Tabla 1

Tabla 1: Estrategias y actividades específicas

Función Ejecutiva	Estrategia aplicada	Propósito
Memoria de trabajo	Uso de agendas visuales y tarjetas secuenciales; consignas fragmentadas	Favorecer retención de información y seguimiento de instrucciones
Control inhibitorio	Juegos de pausa (luz roja, luz verde), turnos en juegos de mesa	Reducir impulsividad y conductas repetitivas
Flexibilidad cognitiva	Actividades de clasificación con criterios cambiantes; juegos de roles	Promover adaptación y disminuir rigidez
Planificación y organización	Proyectos cortos con pasos visualizados; checklist con pictogramas	Anticipar acciones, organizar materiales y completar tareas

Nota: Datos recopilados y elaboración de la tabla por las autoras: Añamíse Caiza Karla Estefania, Granda Encalada Verónica Cecilia, Heredia Gutiérrez Karen Alejandra, Torres Flores Sara Carolina, Vera Albuja Verónica.

5.2 Participación de la familia

La participación de la familia en la educación es esencial para el desarrollo y aprendizaje de los niños, especialmente para aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La colaboración entre familia y escuela mejora los resultados académicos y sociales, promoviendo el diálogo y la comunicación continua a través de proyectos y actividades conjuntas.

Involucrar a los padres se asocia con un rendimiento académico superior, mayor compromiso escolar y una actitud positiva hacia el aprendizaje, aspectos cruciales en contextos donde los niños enfrentan desafíos adicionales.

Sin embargo, las barreras que pueden limitar esta participación, como diferencias culturales y dificultades logísticas, deben abordarse mediante la formación de los padres y la creación de canales de comunicación efectivos. Además, es fundamental establecer un entorno emocionalmente seguro en las escuelas para fomentar la interacción social y el apoyo emocional, beneficiando a niños y familias.

Para mejorar la participación familiar, las escuelas pueden implementar estrategias como horarios flexibles para reuniones, uso de tecnologías para mantener a los padres informados y capacitación en habilidades educativas. Se invita a los padres a replicar en el hogar las rutinas estructuradas de la escuela. Estimular el juego simbólico y social compartido (ej. dramatizaciones de cumpleaños o meriendas). Participar en la terapia de comunicación (modelo Denver) y terapia sensorial, reforzando en casa los objetivos trabajados.

5.3 Campaña para la detección de dificultades en la lectura

Nuestra campaña se enmarca en el proyecto original de promover prácticas inclusivas para niños con dificultades lectoras en la Unidad Educativa Particular Tomás Moro, especialmente en

estudiantes de primero a cuarto de EGB. Además, busca transmitir que leer a ritmos diferentes es parte natural del aprendizaje y que todos los niños tienen derecho a sentirse seguros y acompañados en este proceso.

La propuesta comienza con la proyección de un video lúdico protagonizado por títeres, acompañado de infografías visuales y mensajes positivos. Este material se presentará en el auditorio de la institución a niños, docentes y familias como primer acercamiento para sensibilizar y explicar que cada estudiante aprende a su propio ritmo. Posteriormente, se entregará un cuento especialmente diseñado para niños de las primeras infancias, cuyo protagonista es Tomi, un niño que enfrenta desafíos en la lectura. Finalmente, cada estudiante llevará a casa el cuento junto con un peluche de Tomi durante dos días. De este modo, la presente actividad busca involucrar a las familias, en la que puedan leer juntos la historia, registrar la experiencia con fotografías y reforzar la idea de que la lectura puede ser compartida, divertida y libre de presiones.

5.4 Beneficios de la campaña

- Para estudiantes: motiva, refuerza la autoestima y reduce frustraciones frente a la lectura.
- Para familias: fomenta la participación activa y la conexión emocional en torno a la lectura.
- Para docentes: ofrece recursos prácticos (infografías, checklist) para detectar señales tempranas y fortalecer la alianza escuela–hogar.

Aunque el target principal son niños de 6 a 9 años (2.º a 4.º de EGB), los recursos pueden adaptarse al primero de EGB (5–6 años), etapa en la que surgen los primeros desafíos de conciencia fonológica y decodificación. Así, la campaña se convierte en una estrategia inclusiva que beneficia a toda la comunidad escolar y en especial a los estudiantes con TEA moderado.

Punto 1: Conocer

Al revisar campañas como las de DISFAM, Plataforma Dislexia, Mediaset e IDA, se identifica un eje común: sensibilizar a la comunidad mostrando que leer diferente no significa ser incapaz. Estas iniciativas recurren a recursos audiovisuales cercanos, mensajes claros y testimonios reales con tres propósitos principales:

- Romper estigmas sociales que asocian la dislexia con falta de inteligencia.
- Promover la detección temprana y el acompañamiento escolar continuo.
- Reforzar el rol de las familias, docentes y especialistas, quienes son actores claves en el proceso educativo y emocional del niño.

Este enfoque coincide con lo planteado por Marder (2023) y Jiménez (2019), quienes resaltan que la identificación temprana junto con el modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) permiten no solo mejorar las trayectorias escolares, sino también prevenir el impacto negativo en la autoestima y la motivación de los estudiantes. En ese sentido, conocer y reconocer la dislexia es el primer paso para generar entornos educativos más inclusivos y efectivos.

Punto 2: Definir

Target principal: niños y niñas de 6 a 9 años (2do- 4to de EGB).

Público secundario: familias y profesorado del Tomás Moro.

Formato elegido: Video lúdico con títeres (2–3 minutos), subtítulos y música alegre.

Este formato se sustenta en que el aprendizaje en la infancia se potencia con recursos visuales (lectura pictográfica) y multisensoriales (Ferreiro, 1991; Borzone, 1998; Cuetos et al., 2007).

Los recursos seleccionados para la campaña son:

- Video lúdico con títeres: acompañado de subtítulos e infografías visuales.
- Cuento infantil protagonizado por Tomi: que cada niño llevará a casa junto con un peluche del personaje, para compartir la experiencia en familia.
- Infografías y checklist para docentes con signos de alerta y pautas de observación.

LÍNEA DE TIEMPO



Figura 2: Línea de tiempo

Punto 3: Signos de alarma para la detección de dificultades en la lectura

La dislexia y dificultades lectora se puede manifestar de la siguiente manera:

- Confundir letras similares (b/d, p/q).
- Lectura lenta o cansancio fácil.
- Perderse en el renglón o saltar palabras.

- Dificultades en la conciencia fonológica (rimas, sonidos iniciales).
- Evitar actividades de lectura o mostrar frustración.

Estos signos están documentados en revisiones sobre manifestaciones de la dislexia en etapas escolares (Ramírez, 2024) y en protocolos de trastornos del aprendizaje (Asociación Española de Pediatría, 2022), donde se señala que la dislexia se relaciona con falta de precisión y fluidez lectora, errores de omisión o inversión de letras, lectura laboriosa y rechazo a leer como indicadores tempranos. También se ha reportado que las personas con dislexia tienen déficits en memoria de trabajo verbal, lo que afecta su capacidad de mantener y manipular secuencias de sonidos o letras en la lectura (Quintero-López, 2022).

Guión del video con títeres

Personajes: Tomi (niño lector), Mora (niña curiosa), Luz (maestra), Leo (compañero), Lex (narrador)



Figura 3: Personajes de la historia Tommy y las letras danzantes

Escena 1 – Presentación

- Música alegre, fondo de aula colorida.
- Tomi (protagonista): ¡Hola! Soy Tomi. Me encantan los cuentos, pero a veces siento

que las letras bailan y se me escapan. ¿A ti también te pasa algo así?

- Mora (compañera curiosa): Sí, Tomi, a mí me cuesta seguir la lectura cuando hay muchas palabras. ¡Y está bien, porque todos aprendemos diferente!
- Subtítulo: Algunos niños leen diferente. ¡Y está bien!

Escena 2 – Señales de alerta

- Leo (compañero): Cuando leo, confundo letras como la b y la d... y me da risa porque suena distinto.
- Subtítulo: Confundir letras puede ser una señal.
- Tomi: Yo leo tan despacito que me canso rápido, como si cada palabra pesara un montón. Subtítulo: La lectura muy lenta o cansancio al leer puede ser una señal.
- Mora: A veces me pierdo en el renglón y tengo que empezar otra vez... ¡Qué difícil se siente!
- Subtítulo: Perderse en el renglón también puede ser una señal.
- Lex (narrador, voz cálida): Estas situaciones son más comunes de lo que imaginas. No significa que no puedas aprender, sino que tu camino para leer puede ser distinto al de otros.
- Subtítulo: Todos podemos aprender, aunque lo hagamos de maneras diferentes.

Escena 3 – Mensaje positivo

- Luz (maestra): Leer es como una aventura: algunos caminan más rápido, otros más despacio, pero todos podemos llegar a la meta.
- Tomi (animado): ¡Eso me gusta! Quiere decir que aunque me tome más tiempo, también puedo lograrlo.
- Mora y Leo (juntos): ¡Claro! Todos aprendemos a leer a nuestro ritmo.

- Subtítulo: Todos aprendemos a leer a nuestro ritmo.

Escena 4 – Cierre y llamado a la acción

- Todos los títeres, sonrientes y levantando libros de colores: ¡Leer diferente también es aprender! Lo importante es pedir ayuda cuando lo necesites.
- Lex (narrador): Y recuerden... leer es como una aventura, ¡cada página es un paso hacia un nuevo descubrimiento!
- El contenido en la última pantalla incluirá la frase “detectar a tiempo cambia la historia”; el logo del colegio más el lema de la campaña: “Leemos a nuestro ritmo”; y el mensaje final “Si notas que leer es difícil, habla con un adulto de confianza. Siempre habrá alguien que te apoye.”

Tabla 2

Tabla 2: Storyboard de la campaña

Escena	Personajes	Acción	Subtítulos
1. Presentación	Tomi	Se presenta y comenta que leer le cuesta.	Algunos niños leen diferente. ¡Y está bien!
2. Señales de alerta	Mora, Leo, Tomi, Lex (Narrador)	Confundir letras, lectura lenta y cansancio, perderse en el renglón.	Confundir letras es una señal de alerta.” / “Lectura lenta y cansancio son señales importantes.” / “Perderse en el renglón es otra señal.” / “Leer diferente no significa ser menos capaz.”
3. Mensaje positivo	Luz (maestra), Tomi	Transmiten un mensaje de apoyo y motivación.	“Tu profe y tu familia siempre te apoyarán.”

Nota: Datos recopilados y elaboración de la tabla por las autoras: Añamíse Caiza Karla Estefania, Granda Encalada Verónica Cecilia, Heredia Gutiérrez Karen Alejandra, Torres Flores Sara Carolina, Vera Albuja Verónica.

Cuento

El segundo eje de la campaña es un cuento en donde el protagonista es el niño Tomi, que vive en un mundo de letras danzantes y que, al intentar leer, enfrenta dificultades frecuentes en los primeros procesos lectores, como la confusión de letras similares, la omisión de palabras o el cansancio al leer en voz alta (Ramírez, 2024; Asociación Española de Pediatría [AEP], 2022). Estas escenas simbolizan los desafíos comunes que atraviesan los estudiantes con dificultades lectoras.

A lo largo de la narración, Tomi recibe el acompañamiento de una “luz guía”, un personaje que lo apoya paso a paso, descomponiendo las palabras, explicando sonidos y celebrando cada avance. Este recurso transmite un mensaje central: equivocarse forma parte del proceso de aprender a leer y, con apoyo constante, es posible progresar (Quintero-López, 2022).

La propuesta se complementa con una dinámica familiar: cada estudiante tendrá la oportunidad de llevar a casa el cuento junto con un peluche de Tomi durante dos días. En ese tiempo, se invita a las familias a leer juntos la historia, registrar la experiencia con fotografías y luego compartir esos recuerdos en un mural escolar.

El cuento se presenta en formato ilustrado, con un estilo lúdico inspirado en títeres, de modo que resulte atractivo para los niños y fomente tanto la sensibilización como la participación activa de las familias y docentes.

El cuento completo de Tomi se presenta en el Anexo N°1 de este documento, como recurso complementario de la campaña.

Secuencia didáctica para favorecer estrategias metacognitivas en la lectura inicial

Contexto

La secuencia se desarrolla en el marco del proyecto de inclusión educativa del Tomás Moro International School, con niños de primero de EGB (5–6 años) del grupo “Los Pandas”, en etapa

inicial de lectura y escritura. Está dirigida a todo el grupo y adaptada según los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA 3.0), con apoyos específicos para un estudiante con TEA nivel moderado que presenta dificultades en lenguaje expresivo, atención y concentración.

La propuesta se inspira en el cuento “Tomi y las letras danzantes” y busca fortalecer la conciencia fonológica, la relación fonema–grafema y la comprensión lectora inicial mediante estrategias metacognitivas y recursos visuales como títeres, pictogramas y emoticones, que favorecen la comprensión, la autorregulación y la motivación. Según Weinstein y Mayer (1986), estas estrategias permiten que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje y utilicen los recursos adecuados para superar sus dificultades.

Punto 1. Selección de estrategias metacognitivas

La secuencia se estructura en torno a la metacognición, entendida como la capacidad de “pensar sobre el propio pensamiento” (Baker, 2018; Zimmerman, 2002). De acuerdo con Jacobs y Paris (1987), esta incluye dos componentes esenciales:

1. Conciencia metacognitiva: conocimiento sobre cómo funciona la mente al aprender.
2. Control metacognitivo: planificar, monitorear y evaluar las propias estrategias.

En esta secuencia se trabajan tres fases del proceso metacognitivo:

- Planificar: anticipar el propósito del aprendizaje y activar conocimientos previos.
- Monitorear: observar el propio proceso, identificar errores y ajustar estrategias.
- Evaluar: reflexionar sobre los logros y emociones implicadas.

Para los niños con TEA nivel moderado, este enfoque facilita la autorregulación, la previsibilidad y la comprensión dentro de un entorno estructurado y visual (Marder, 2023; Jiménez, 2019).

Las técnicas metacognitivas aplicadas incluyen la verbalización guiada, la anticipación visual de actividades, las auto instrucciones orales y gestuales y la autoobservación emocional mediante pictogramas. Estas estrategias facilitan la atención sostenida, la comprensión y la comunicación funcional del estudiante con TEA, tal como recomiendan Zimmerman y Schunk (2001) en sus estudios sobre aprendizaje autorregulado.

Punto 2. Secuencia didáctica (3 clases)

Objeto de estudio: Conciencia fonológica y relación fonema–grafema (vocales).

Eje transversal: metacognición y autorregulación.

Duración: tres sesiones de 40 minutos.

Clase 1: “Escucho, pienso y descubro sonidos”

Objetivo: Reconocer fonemas iniciales de vocales (o, i, u) en una cadena sonora.

Estrategia metacognitiva: Planificación

Actividades:

- **Presentación del propósito:** “Hoy vamos a escuchar cómo suenan las letras”.

Intervención de los títeres del cuento “Tomi y las letras danzantes” (Tomi, Mora, Leo y Luz) para introducir la actividad con una dramatización en la que los personajes confunden o descubren sonidos.

- Emotición del “Poder de concentración” (Panda con binoculares): los niños imitan el gesto antes del juego auditivo para “activar su poder de escuchar”.

Figura 4.



***Figura 4:** Poder de concentración. (Panda con binoculares)*

- Juego auditivo: identificar sonidos de objetos y palabras que empiecen con o, i, u.
- Canción de vocales con pictogramas de boca, letra e imagen.
- Reflexión grupal guiada por los títeres: ¿Qué aprendí hoy?, ¿Qué letra escuché más?.

Adaptación DUA extendida:

- Material visual grande y contrastado: tarjetas A5 de vocales (o–i–u) con colores diferenciados, imagen y pictograma ARASAAC (Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa, con licencia Creative Commons.).
- Gestos corporales y modelado articulatorio: cada sonido se acompaña de un movimiento (o = aro con manos, i = dedo arriba, u = sonrisa en herradura).
- Apoyos auditivos estructurados: instrumentos de ritmo (pandereta o maraca) para acompañar los sonidos.
- Pausas atencionales programadas: 30 segundos cada 10 minutos con respiraciones, movimientos o participación de los títeres.

- Reloj visual y economía de fichas: para anticipar el tiempo y reforzar positivamente la concentración.
- Kit sensorial: banda elástica en la silla, cojín sensorial, auriculares reductores de ruido disponibles.

Clase 2: “Veo, toco y reconozco letras”

Objetivo: Relacionar el fonema con su grafema (o, i, u).

Estrategia metacognitiva: Monitoreo

Actividades:

- Presentación de letras en relieve (cartón lija, plastilina).
- Asociación letra–imagen–sonido.
- Emoticon del “Poder de memoria” (Panda con dedos en la cabeza): los niños activan su memoria antes de clasificar.

Figura 5.



Figura 5: Poder de memoria (Panda con dedos en la cabeza)

- Juego Detectives de vocales: encontrar letras escondidas en el aula.
- Autoevaluación visual: Pongo color verde si lo logré, amarillo si necesito ayuda.

Adaptación DUA extendida:

- Letras táctiles y alfabeto móvil: letras de lija y magnéticas para armar sílabas simples.
- Tarjetas paso a paso: Mira → Toca → Di/Señala → Coloca.
- CAA (Comunicación Aumentativa y Alternativa) y pictogramas: para permitir respuestas alternativas (sí/no, esta letra, ayuda).
- Gestos y movimientos grandes: trazar la letra en el aire o sobre la mesa con harina o arena fina.
- Zonas delimitadas para búsqueda: marcadas con cinta o alfombra visual.
- Auriculares y pausas sensoriales: tarjeta “Descanso” visible para 1 minuto de regulación.

Clase 3: “Leemos y comprendemos con Tomi”

Objetivo: Aplicar la asociación fonema–grafema en una lectura guiada breve. Estrategia metacognitiva: Evaluación y reflexión.

Actividades:

- Lectura conjunta del cuento “Tomi y las letras danzantes”.
- Identificación de vocales en palabras del texto.
- Emoticon del “Poder de autocontrol” (Panda con una mano en la sien y la otra en señal de pare): recordar turnos y manejo emocional.

Figura 6



Figura 6: Poder de autocontrol (Panda con una mano en la sien y la otra en señal de pare)

- Reconstrucción de la historia con pictogramas y tarjetas de letras.
- Cierre metacognitivo: “¿Cómo aprendí?”, “¿Qué me ayudó a entender mejor?”.

Adaptación DUA extendida:

- Texto ampliado (tamaño 32 pt) con las vocales resaltadas.
- Tiras de lectura con 3–5 palabras y regla de seguimiento.
- Apoyo visual con pictogramas y tarjetas de secuencia.
- CAA y refuerzos emocionales: caritas de logro y refuerzo verbal con los títeres.
- Rincón de la calma: disponible con temporizador visual para autorregularse.
- Desvanecimiento gradual de apoyos: de verbal a gestual, luego visual.

Evaluación de la secuencia Criterios de logro

- Reconoce el fonema inicial en una cadena sonora.
- Identifica los fonemas de las vocales (o–i–u) en una cadena sonora.

- Relaciona fonema–grafema inicial en una cadena sonora.

Instrumentos:

Observación directa y registros anecdóticos.

Escala de logro: Lo logré / En proceso / Necesito apoyo.

Autoevaluación visual mediante emoticones.

Reflexión final

El aprendizaje lector inicial se potencia cuando los niños pueden regular su propio proceso, tomar conciencia de lo que hacen y disfrutar del aprendizaje (Pressley, 2002). En esta secuencia, la metacognición se convierte en una estrategia inclusiva que favorece la atención, la memoria y el autocontrol, aspectos esenciales en el desarrollo de los niños con TEA nivel moderado. Tal como indican Marder (2023) y Beltrán (1996), enseñar estrategias metacognitivas desde edades tempranas permite construir aprendizajes significativos y mejora la comprensión y la motivación. De igual manera, la incorporación de los poderes metacognitivos (concentración, memoria y autocontrol) y los principios del DUA 3.0 promueven un entorno accesible, estructurado y empático, donde cada niño puede avanzar a su propio ritmo con apoyo y sentido.

6. Herramientas pedagógicas

Las herramientas pedagógicas son estrategias y recursos que apoyan el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo al docente adaptar la forma de enseñar a las necesidades reales de los estudiantes. No se refieren únicamente a materiales, sino a experiencias y metodologías que facilitan aprendizajes significativos, promueven la participación activa y favorecen el desarrollo integral del niño, especialmente en contextos educativos inclusivos.

En el presente proyecto, las herramientas pedagógicas se entienden como estrategias vivenciales orientadas a fortalecer el lenguaje funcional, la autorregulación emocional y la

socialización en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de 5 a 6 años. A través de técnicas basadas en la naturaleza, la música y el arte, se busca generar entornos estructurados y emocionalmente seguros que permitan al niño comunicarse, regularse y vincularse de manera más activa dentro del aula.

6.1. Técnica naturalista

La técnica naturalista busca comprender los fenómenos tal como ocurren en su entorno real, sin manipular variables ni alterar las condiciones naturales (Angrosino, 2007). Permite observar y analizar comportamientos, procesos o interacciones en contextos auténticos, ofreciendo una comprensión más profunda de la realidad educativa (Díaz Sanjuán, 2012).

Desde el ámbito pedagógico, esta técnica se convierte en una forma de aprendizaje basada en el contacto directo con la naturaleza. Se fundamenta en la observación, la exploración y la experiencia como fuentes de conocimiento, favoreciendo que los estudiantes aprendan a partir de vivencias reales que despiertan su curiosidad y fortalezcan su comprensión del entorno.

Zuriaga (2023) sostiene que este tipo de experiencias fomenta una conciencia ambiental más sólida y promueve la reflexión sobre la responsabilidad individual en el cuidado del planeta. A través del trabajo con elementos naturales, los niños adquieren conocimientos científicos y desarrollan actitudes de respeto, empatía y cooperación.

De manera complementaria, Sampedro y Torralba (2025) destacan que la educación en la naturaleza potencia la autonomía, la creatividad y el bienestar emocional. Estas ideas se vinculan con los planteamientos de Piaget (1970) y Vygotsky (1978), quienes afirman que el aprendizaje activo se construye mediante la experiencia y la mediación del adulto. En la misma línea, Louv (2018) advierte que el contacto con la naturaleza mejora la atención, la autorregulación y el equilibrio emocional de los niños.

Justificación

Para esta intervención Pedagógica, que está centrada en un grupo de primero de EGB y en particular en un estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA) moderado y dificultades en funciones ejecutivas, se seleccionaron las técnicas naturalistas de observación participante y diario reflexivo por su valor formativo y su impacto en el desarrollo integral de todos los niños. La observación participante permite al docente involucrarse activamente en las actividades; acompañando, mediando, guiando y registrando interacciones, emociones y conductas en un entorno auténtico que favorece la empatía, la comunicación y la cooperación entre los compañeros.

El diario reflexivo complementa esta técnica al facilitar el seguimiento del proceso y la reflexión docente sobre los avances individuales y grupales, fortaleciendo la toma de decisiones pedagógicas informadas (Gutiérrez-Cortés et al., 2020; Schön, 1983). Ambas estrategias se aplicarán en el mini huerto en preescolar, un entorno natural que estimula la exploración, la curiosidad y el respeto por la vida. El objetivo es potenciar la atención, la autorregulación y la interacción social del estudiante con TEA, al tiempo que se promueve en todos los niños del grupo la inclusión, la conciencia ambiental y el aprendizaje compartido a través de experiencias vivenciales.

Diseño y aplicación de la intervención

Actividad principal: Manitos Verdes: Semillas de Amistad y Aprendizaje

Duración: 4 semanas (dos sesiones semanales de 40 minutos)

Lugar: Mini huerto del preescolar TM (a dos cuadras del campus principal)

Participantes: Un estudiante con TEA moderado y seis compañeros del curso.

Rol docente: Acompañante, observadora, mediadora y guía en todas las actividades; facilita la participación, refuerza la atención y la cooperación, y adapta los apoyos

visuales y gestuales según las necesidades de los niños

Etapas de implementación

Materiales: tierra, semillas, hojas secas, guantes, regaderas, pictogramas, pinturas, algodón, césped artificial, fichas de observación y cámara.

Exploración inicial: Caminata al huerto para observar tipos de plantas y conversar sobre sus cuidados. Se emplean pictogramas y lenguaje claro para favorecer la comprensión. Esta etapa busca despertar la curiosidad y promover el contacto sensorial con los elementos como: tierra, agua y hojas.

Siembra guiada: Los niños preparan la tierra, colocan las semillas y riegan. El docente modela la secuencia, guía el trabajo y utiliza apoyos visuales y gestuales para reforzar la atención y la cooperación.

Cuidado y observación: Posterior a las dos primeras etapas, cada semana, los niños asumen tareas distintas (regar, limpiar hojas, observar el crecimiento). Se registran los avances con fotografías y dibujos, fortaleciendo la atención sostenida y la planificación.

Integración artística y sensorial: creación de la alfombra sensorial

Tras varias semanas de trabajo, los niños elaboran una alfombra sensorial con elementos naturales obtenidos del huerto (tierra, hojas, semillas, piedritas, césped, etc.). En la fase de la exploración artística, se decora la base con pinturas, crayones y marcadores y se organizan secciones con diferentes texturas y colores. En cuanto a la fase de exploración sensorial, los niños la recorren con los pies o manos, describiendo sensaciones como: suave, rocoso, duro, fresco. Finalmente se generará una conexión con la siembra, donde se incluyen elementos de las plantas cultivadas, reforzando el vínculo emocional con el entorno. Esta experiencia combina arte,

exploración sensorial y trabajo cooperativo, fortaleciendo la motricidad, el lenguaje descriptivo y la autorregulación emocional tanto en el niño con TEA como en el resto de niños del grupo.

El grupo comparte lo aprendido y los cambios observados. El estudiante con TEA puede expresarse mediante gestos o apoyos visuales. El docente registra observaciones y reflexiones en su diario, orientando la planificación futura.

Estas actividades pueden continuar a lo largo del año lectivo, integrándose con otras áreas del currículo. Se propone que la alfombra sensorial también pueda reproducirse o adaptarse en casa con materiales disponibles, favoreciendo la participación de las familias y reforzando la estimulación sensorial, la autorregulación y la conexión emocional con la naturaleza. Esta experiencia beneficia al estudiante con TEA al brindarle continuidad y seguridad en diferentes entornos, y enriquece el aprendizaje de todos los niños al promover la exploración, la creatividad y la colaboración familiar. Así, el huerto y la alfombra sensorial se consolidan como espacios de aprendizaje, expresión y encuentro, dentro y fuera de la escuela. Se utilizan un diario de campo con observaciones sobre atención, interacción y autorregulación; una escala de participación con niveles del 1 al 5; fotografías y videos como registro visual; y fichas de observación con indicadores de atención, cooperación y comunicación, lo que permite un seguimiento completo del proceso.

Reflexión docente

El análisis semanal de los registros permite evidenciar avances y ajustar estrategias, en el cual se observan mejoras en la concentración, participación y comunicación del estudiante con TEA, así como una mayor cooperación del grupo. Además, este seguimiento orienta la adaptación de apoyos visuales y la planificación de nuevas actividades sensoriales.

Seguimiento y Resultados

Se espera una mayor atención y permanencia en la tarea, mejor cooperación entre

compañeros, aumento de la motivación y del sentido de logro, fortalecimiento del lenguaje descriptivo, y desarrollo de la empatía y la conciencia ambiental. Por otro lado, en cuanto a las limitaciones se considera la necesidad de más recursos y tiempo para integrar completamente la actividad con el currículo, así como la participación constante de las familias, aspectos que pueden mejorar con planificación futura y diversificación de estrategias.

6.2 Técnica Musical

La música, como lenguaje universal, influye profundamente en el desarrollo cognitivo, emocional y social infantil. Hallam (2010) y Koelsch (2014) destacan que estimula la atención, la memoria, la empatía y la autorregulación, fortaleciendo el bienestar y la conexión interpersonal. De este modo, integra emoción y cognición, generando así experiencias sensoriales que favorecen el aprendizaje significativo.

En este sentido, el método Suzuki, propuesto por Shinichi Suzuki (1983), plantea que todo niño puede aprender música en un entorno afectivo y de escucha continua, similar al aprendizaje del lenguaje materno. Su énfasis en la escucha, la repetición y la participación familiar complementa estrategias como la percusión corporal y las canciones emocionales, al potenciar la motivación, la concentración y la confianza.

Desde una visión psicopedagógica, la música ayuda a los niños a reconocer, expresar y regular emociones a través de la experiencia sensorial. En estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) moderado, la estructura rítmica y repetitiva en línea con el método Suzuki facilita la anticipación, reduce la ansiedad y promueve la comunicación funcional.

Investigaciones de Bunt y Stige (2014) y Hargreaves (2012) confirman que la práctica musical fomenta empatía, comunicación y cooperación, pilares de la inclusión. Asimismo, Webster

(2020) y Wiggins (2010) resaltan la creatividad y la exploración sonora como medios para estimular la atención, la participación y la expresión artística. En conjunto, estos aportes respaldan la música como estrategia psicopedagógica que integra emoción, cognición y acción; de esta manera promoviendo experiencias inclusivas y significativas.

Justificación

La intervención pedagógica “Mi calma suena bonito” nace de la necesidad de fortalecer la autorregulación emocional y la atención en niños de primero de EGB, especialmente en un estudiante con TEA moderado. Se elige la música porque es una herramienta natural para que los niños conecten el cuerpo, la emoción y el movimiento, ayudando a canalizar su energía y expresar lo que a veces no logran hacerlo a través de palabras.

Inspirada en el método Suzuki (1983), la propuesta utiliza la escucha constante, la repetición y el acompañamiento afectivo como base del aprendizaje, junto con el involucramiento de las familias. La canción creada con melodía generada mediante la herramienta Suno AI y adaptada para el grupo a las necesidades de esta intervención pedagógica “Mi calma suena bonito”, invita a los niños a descubrir sus sentidos y a encontrar su calma de manera divertida y estructurada.

La intervención busca que los niños reconozcan sus emociones, comprendan cómo responder ante ellas y desarrollen recursos personales de calma. La extensión en casa permite que las familias acompañen la práctica, escuchando la canción y utilizando la botella de la calma, que permite fortalecer la coherencia entre el hogar, la escuela y consolidar lo aprendido en el aula.

Diseño y aplicación de la técnica

La intervención se realizará en el aula de primero de EGB, en tres sesiones presenciales de 40 minutos. El eje transversal será el sentido del oído, a través de la canción “Mi calma suena bonito” (ver Anexo 1), que acompañará cada actividad y servirá como guía emocional del proceso,

siguiendo el enfoque del método Suzuki.

Cada sesión abordará distintos sentidos como vista y tacto, olfato y gusto, y movimiento, combinando música y experiencias sensoriales. Las actividades incluirán la construcción de la botella de la calma, ejercicios de respiración, exploración de aromas y movimientos rítmicos, integrando el arte y la emoción en un mismo aprendizaje.

Como extensión del trabajo en aula, se implementará el Rincón de la Calma, el cual será un espacio fijo dentro del aula, creado junto a los niños, donde cada uno colocará su botella y podrá acudir cuando necesite regularse. Allí podrán escuchar la canción, observar el movimiento del brillo en su botella o respirar acompañados de imágenes guía. Este lugar simboliza la importancia de detenerse, respirar y reconectarse consigo mismo, ofreciendo una herramienta concreta de autorregulación emocional dentro del entorno escolar.

Para reforzar el aprendizaje, las familias recibirán la canción y una breve guía para acompañar desde casa, manteniendo coherencia entre el trabajo emocional del aula y el hogar.

A continuación, la estructura general:

Duración: 3 sesiones de 40 minutos.

Espacio: Aula organizada en semicírculo para favorecer la visibilidad y el movimiento libre.

Materiales: Botellas plásticas pequeñas, agua, escarcha, colorante, reproductor de audio, esencias naturales, frutas, pañuelos y pictogramas emocionales.

Rol docente: Facilitador emocional y guía musical. Modela la calma, acompaña el proceso sensorial y refuerza con gestos y palabras positivas, observando avances en autorregulación y participación.

Extensión en casa: Cada familia recibirá la canción “Mi calma suena bonito” y una

breve guía con orientaciones para acompañar en casa las rutinas de respiración y el uso de la botella de la calma, para que los niños puedan practicar junto a sus padres los ejercicios aprendidos en clase.

Producto final: Presentación para las familias en la que los niños cantan, bailan y usan su botella al ritmo de la canción. Este cierre prioriza la expresión emocional sobre la perfección musical. Como continuidad, se construirá un “Rincón de la Calma”, donde podrán acudir a practicar las estrategias aprendidas mediante la música, la respiración y el movimiento.

Sesión 1: Vista y Tacto – “Mi botella brilla y me calma”

Objetivo: Aprender a identificar el poder visual y táctil como herramientas de calma.

Desarrollo:

La sesión inicia con una breve conversación sobre cómo se siente el cuerpo al estar nervioso, ansioso o estresado. Luego, los niños escuchan la primera estrofa, Mi botella brilla y me calma, de la canción “Mi calma suena bonito” (ver anexo) mientras construyen su botella de la calma, mezclando agua, escarcha y colorante. El docente guía movimientos lentos y respiraciones profundas, explicando que observar la caída del brillo ayuda a relajarse. Finalmente, los niños mueven su botella siguiendo el ritmo de la canción y comparten cómo se sienten usando su botella de la calma.

Sesión 2: Olfato y Gusto – “Respiro, huelo y me calmo”

Objetivo: Descubrir que los aromas y la hidratación ayudan a regular el cuerpo y las emociones.

Desarrollo:

La clase comienza con respiraciones al ritmo de una canción sobre el olfato. Los niños

exploran diferentes aromas, identificando cuáles los hacen sentir tranquilos, y luego beben agua o prueban fruta para asociar el gusto y la hidratación con el bienestar, acompañado de la estrofa

Respiro, huelo y me calmo de la canción “Mi calma suena bonito”, con ello el docente refuerza cómo los sentidos pueden ayudarlos a encontrar calma. La sesión termina comentando qué olor o sabor los ayudó más a sentirse mejor.

Sesión 3: Movimiento – “Bailo mi calma”

Objetivo: Regular emociones a través del movimiento y la expresión corporal.

Desarrollo:

Los niños escuchan la estrofa Bailo mi calma de la canción “Mi calma suena bonito” sobre la regulación mediante el movimiento y aprenden una breve coreografía grupal con pasos simples. Usan pañuelos de colores para representar emociones, variando entre movimientos rápidos y pausados. El docente modela cómo moverse con control y serenidad, ayudando a reconocer cómo cambia su energía. La sesión finaliza con una relajación guiada y una reflexión sobre qué movimiento los hizo sentir más tranquilos.

Nota: En los anexos se incluirán las letras y el audio de la canción (link adjunto)

Seguimiento y resultados

El seguimiento de la propuesta se realizará mediante observación directa y registro sistemático de la participación durante cada sesión. El docente empleará rúbricas de observación, escalas de autorregulación emocional (1 a 5) y registros audiovisuales breves para analizar la evolución del grupo y del estudiante con TEA. Además, mantendrá un diario reflexivo para documentar avances en atención, comunicación, expresión emocional y estrategias de autorregulación observadas espontáneamente. La retroalimentación será inmediata y positiva, reforzando los logros individuales y grupales, en coherencia con los principios del método Suzuki (1983)

A corto plazo, se espera una mejora en la atención, comunicación funcional y permanencia en la tarea, junto con un clima más cooperativo. A largo plazo, la práctica musical y el uso del “Rincón de la Calma” fortalecerán la autorregulación, la empatía y la convivencia pacífica, consolidando aprendizajes duraderos vinculados al bienestar y la educación emocional. Estos resultados se relacionan con los principios revisados en el módulo, que destacan la música como vehículo integrador de emoción, cognición y acción (Hallam, 2010; Koelsch, 2014). La intervención pedagógica “Mi calma suena bonito”, promueve un modelo educativo inclusivo y humanista, donde la música se convierte en una herramienta para sentir, comprender y transformar las emociones de los niños.

6.3 Técnica Plástica

Las técnicas plásticas representan un medio de expresión que favorece el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños. A través del arte, pueden expresar emociones, explorar su entorno y fortalecer su identidad personal (Lowenfeld & Brittain, 1987).

En esta intervención educativa se plantea el uso del cubismo como técnica plástica integradora del dibujo, la pintura y el modelado. Este movimiento artístico, iniciado por Pablo Picasso y Georges Braque, rompió con la representación tradicional del arte al mostrar los objetos desde distintos ángulos de forma simultánea (Chipp, 1968). Esta característica lo convierte en una herramienta pedagógica idónea para trabajar la flexibilidad cognitiva, la observación y la reinterpretación de la realidad.

A su vez, el proyecto se inspira también en el artista brasileño contemporáneo Romero Britto, cuyas obras fusionan el cubismo con formas geométricas y colores brillantes, transmitiendo alegría y optimismo. En este sentido, su estilo resulta cercano y atractivo para los niños. En

coherencia con lo anterior, según Artigas (2019), el color y la forma estimulan la autoexpresión emocional y fortalecen la autoestima, especialmente en contextos inclusivos.

Desde una mirada psicopedagógica, las técnicas plásticas se consideran un valioso recurso para la autorregulación emocional y la comunicación no verbal, particularmente en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Evans y Dubowski (2001) señalan que el arte permite expresar lo que a veces no se logra comunicar mediante las palabras, abriendo canales sensoriales y visuales que favorecen la comprensión emocional.

Justificación

Esta intervención educativa se plantea para el grupo de primero de Educación General Básica (EGB) en el que se han observado algunas dificultades de comunicación y autorregulación emocional, especialmente en un estudiante con TEA.

Por tanto, en dicha intervención se considera pertinente aplicar técnicas plásticas como el dibujo, la pintura y el modelado, ya que son experiencias que atraen a los niños y les permiten expresarse con libertad. A través del arte, pueden comunicar lo que sienten, explorar su entorno y representar sus ideas de una manera personal. Lowenfeld y Brittain (1987) señalan que la creación artística impulsa la imaginación y fortalece la confianza, al ofrecer espacios donde el niño se siente libre de crear sin temor al error. Además, el contacto con los materiales, el color y la arcilla estimulan la concentración y la coordinación motriz fina, aspectos que favorecen eficazmente la autorregulación emocional dentro del aula.

Además, Arnheim (2019) explica que las artes visuales actúan como un lenguaje que permite pensar con imágenes, algo especialmente valioso cuando las palabras no bastan para expresar una emoción. En el caso de los niños con TEA, Evans y Dubowski (2001) destacan que el arte puede convertirse en una vía alternativa de comunicación, ofreciendo seguridad y la

posibilidad de conectar con los demás desde la expresión personal.

En este contexto, el cubismo se incorpora dentro de estas técnicas como una propuesta que invita a observar la realidad desde distintas perspectivas. Sus formas geométricas, su dinamismo y colores vivos animan a los niños a experimentar sin rigidez y a descubrir que no existe una sola manera de mirar o crear. Artigas (2019) resalta que esta combinación entre forma y color estimula la expresión emocional y refuerza la autoestima, algo esencial en la infancia.

A partir de esta propuesta se busca favorecer la comunicación emocional, la creatividad y la integración grupal a través del arte, generando un ambiente más tranquilo, colaborativo y lleno de oportunidades para que cada niño se exprese y se sienta parte del grupo (García Álvarez, Macías Merizalde & Bernal Cerza, 2021).

Diseño y aplicación

La propuesta se desarrollará en dos actividades complementarias distribuidas en diferentes sesiones, integrando tres técnicas plásticas: dibujo, pintura y modelado.

Actividad 1: Rompecabezas cubista de mi mascota

En esta actividad se trabajará con técnicas de dibujo y pintura, utilizando materiales como hojas A3, crayones, marcadores, témperas, cartulina, tijeras, cartón corrugado, pegamento y una foto o imagen impresa de la mascota de los niños. Se llevará a cabo en dos sesiones de 40 minutos cada una, en el aula de arte con mesas amplias para facilitar el trabajo.

La actividad inicia con una breve explicación del cubismo, mostrando cómo esta corriente permite observar un objeto desde varios ángulos. Para ello, se usa una manzana cortada como ejemplo y a continuación se presentan obras de Romero Britto, entre ellas una manzana, que es una de sus obras más comunes. Luego, los niños realizan un dibujo libre para explorar líneas y figuras antes de representar su mascota con estilo cubista. Posteriormente, recortan su obra para

transformarla en un rompecabezas y la comparten con sus compañeros. Esta dinámica promueve la cooperación y la valoración del trabajo de sus compañeros.

En este sentido, el docente actúa como guía, modela actitudes de respeto y facilita apoyos visuales y emocionales, en especial al estudiante con TEA, garantizando su participación activa (Evans & Dubowski, 2001).

Actividad 2: Autorretrato cubista – Mini escultura

En primer lugar, la actividad se realizará con la técnica de modelado y pintura, utilizando arcilla de secado rápido, una base de madera MDF, témperas, pinceles y un espejo para la observación del propio rostro. Se llevará a cabo en dos sesiones de cuarenta minutos, brindando tiempo suficiente para modelar, secar y pintar las mini esculturas. El trabajo se desarrollará en el aula de arte ventilada y cómoda, donde los niños puedan manipular los materiales con libertad y concentrarse en su creación.

En cuanto al proceso creativo, cada niño observa su rostro frente al espejo y realiza un boceto con figuras geométricas simples, interpretando sus rasgos desde una mirada artística. Luego modela una mini escultura cubista con arcilla inspirada en su boceto, la deja secar y en la última sesión la pinta al estilo de Britto. El docente apoya la manipulación de materiales, regula los tiempos y fomenta un ambiente seguro. Para culminar, se realizará una breve conversación con los niños sobre lo aprendido y cómo se sintieron al crear sus obras.

Al final de ambas actividades descritas anteriormente, se realizará una pequeña exhibición de arte con las obras creadas por los niños dirigida a sus familias, donde se valorará principalmente el proceso y la experiencia, más que los resultados finales.

Seguimiento y resultados

El seguimiento se realizará mediante observación directa, notas anecdóticas y registros fotográficos del proceso individual y grupal. Además, se aplicará retroalimentación formativa, donde el docente ofrecerá comentarios breves y positivos orientados a reconocer los avances de cada niño, reforzando así su motivación y confianza (Hattie & Timperley, 2007).

Tabla 3

Tabla 3: Indicadores de seguimiento de la intervención artística

Indicador	Descripción observada durante la intervención
Participación activa y disfrute en las actividades	Nivel de entusiasmo y permanencia en las actividades artísticas.
Mejora en la coordinación motriz fina	Precisión en el uso de pinceles, crayones y herramientas de modelado.
Manifestación de emociones a través del color y la forma	Uso del color, la forma y el trazo para representar emociones.
Incremento en la interacción y colaboración grupal	Cooperación y respeto durante el intercambio de obras.
Respuestas adaptativas del niño con TEA	Tolerancia a estímulos sensoriales y participación progresiva.

Nota: principales indicadores observados durante la intervención artística realizada con el grupo de primero EGB.

Resultados esperados

Se espera que los niños refuercen su autoestima al descubrir que pueden expresarse y crear con libertad. A través del arte, aprenderán a comunicar lo que sienten y a compartir con los demás de forma respetuosa y empática. También se busca que desarrollen la cooperación al trabajar juntos y valorar las ideas de sus compañeros. En el caso del niño con TEA, el arte será una vía para mejorar su bienestar y favorecer su participación, ofreciéndole una forma diferente y segura de expresarse y conectarse consigo mismo y con los demás (Evans & Dubowski, 2001).

Por otro lado, dentro de la propuesta planteada también podrían existir ciertas limitantes

tanto en el proceso como en el resultado. Al ser breve la duración de la intervención, los avances observados podrían requerir continuidad en más sesiones para consolidarse de mejor manera. Además, las diferencias individuales en los niveles de desarrollo, atención o sensibilidad sensorial pueden generar variaciones en el ritmo de trabajo o en la forma de expresión en la participación de ciertos niños, especialmente en el caso del estudiante con TEA. Sin embargo, estas diferencias también enriquecen el proceso, ya que permiten tanto al docente como a los demás niños del grupo fortalecer la empatía, la flexibilidad y el respeto por las diversas formas de percibir el mundo y crear, promoviendo así el valor inclusivo del arte dentro del aula.

7. Conclusiones

La implementación de estrategias pedagógicas encaminadas a fortalecer el lenguaje funcional, la autorregulación emocional y la socialización en niños con TEA de 5 a 6 años permitió comprender que estas habilidades no se desarrollan de manera aislada, sino que se construyen a través de la interacción constante con el entorno, las experiencias educativas y los vínculos significativos que rodean al niño. Desde una mirada psicopedagógica integral, este enfoque no solo responde a las necesidades educativas individuales, sino que reconoce al niño como un ser activo, emocional y social dentro del contexto escolar.

La implementación de estrategias visuales, sensoriales, artísticas y emocionales favoreció de manera significativa el desarrollo del lenguaje funcional, la regulación emocional y la participación social en niños con TEA moderado. El estudio evidenció que cuando el entorno escolar se adapta a las características neurodivergentes del niño, en lugar de exigirle adaptarse a modelos estrictos, se generan mayores oportunidades de comunicación, bienestar y aprendizaje significativo.

Así mismo, el lenguaje funcional cumple un rol central en la organización del pensamiento,

la conducta y la interacción del niño con su entorno. Fortalecerlo no solo facilita la expresión de necesidades o la comprensión de consignas, sino que aumenta las posibilidades de colaboración y vínculo con los demás. También, se evidenció que la autorregulación emocional está ligada a la capacidad del niño para reconocer lo que siente y encontrar formas apropiadas de expresar sus emociones. En este contexto, la socialización no surge de forma espontánea, sino que requiere acompañamiento, modelado y experiencias guiadas que brinden seguridad y sentido, especialmente en niños con TEA moderado, quienes necesitan apoyos claros para comprender y desenvolverse en el mundo social.

La incorporación de técnicas basadas en la naturaleza, la música y las artes plásticas en el proceso de aprendizaje permitieron integrar estos tres ejes de forma coherente proporcionando experiencias sensoriales enriquecedoras, en contacto con la naturaleza favorecieron la atención, la regulación del nivel de alerta y la cooperación entre pares. La música se consolidó como una herramienta poderosa para canalizar emociones, generar calma y fortalecer la conexión cuerpo, emoción y lenguaje, tanto en el aula como en el hogar. El arte plástico en cambio, abrió canales de comunicación no verbal, fortaleció la autoestima y promovió la interacción social desde el respeto por la diversidad. En conjunto, estas estrategias demostraron que aprender, sentir y vincularse pueden y deben ocurrir de manera integrada en la primera infancia.

Uno de los principales aportes de este trabajo es que las estrategias propuestas nacen de la realidad del aula y del contexto específico del Tomás Moro International School, integrando el trabajo del docente, el DECE y la familia para acompañar al niño de manera coherente y cercana. La coyuntura entre el aula, el DECE y la familia es un elemento clave para garantizar avances más sostenibles en el tiempo. Este trabajo resalta la importancia de pensar la inclusión desde una mirada compartida, donde todos los adultos que rodean al niño actúan de forma alineada y consciente.

Además, la incorporación de estrategias que consideran la diversidad de estilos de aprendizaje y la reflexión sobre el propio proceso de aprender, amplía las posibilidades de intervención psicopedagógica y demuestra que estas propuestas pueden adaptarse y transferirse a otros contextos educativos que buscan responder de manera más humana y respetuosa a la neurodiversidad.

En términos de implicaciones prácticas, este trabajo ofrece claridad para que docentes y equipos educativos puedan diseñar experiencias pedagógicas más humanas, predecibles y emocionalmente seguras, sin necesidad de recurrir exclusivamente a programas externos altamente especializados.

Para concluir, el presente enfoque al ser integral se construye cuando el sistema educativo aprende a escuchar, observar y responder a sus formas particulares de comunicar, sentir y relacionarse. Fortalecer el lenguaje funcional, la autorregulación emocional y la socialización en niños con TEA moderado no es solo un desafío pedagógico, sino una oportunidad para transformar la escuela en un espacio más consciente, empático y verdaderamente humano.

8. Referencias

American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.^a ed.). Médica Panamericana.

Arnheim, R. (2019). *Arte y percepción visual*. Ediciones Paidós.

Artigas, M. (2019). Color y forma en la educación emocional infantil. *Revista de Arte y Educación*, 14(2), 55–63.

Asociación Española de Pediatría. (2022). *Protocolos diagnósticos y terapéuticos en pediatría: Trastornos del aprendizaje*.

https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/trastornos_aprendizaje.pdf

Baker, L. (2018). *Metacognition: A literature review*. Pearson.

Barkley, R. A. (2011). Is executive functioning deficient in ADHD? *The ADHD Report*, 19(4), 1–10. <https://doi.org/10.1521/adhd.2011.19.4.1>

Bisquerra, R. (2021). *Educación emocional y bienestar*. Horsori Editorial. Borzone, A. M. (1998). *Leer y escribir a los 5*. Aique.

Bunt, L., & Stige, B. (2014). *Music therapy: An art beyond words* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315815847>

Burman, J. T. (2021). The genetic epistemology of Jean Piaget. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.680>

Charlton, J. I. (1998). *Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment*. University of California Press.

Chipp, H. (1968). *Theories of modern art: A source book by artists and critics*. University of California Press.

Cruz Puerto, M., & Sandín Vázquez, B. (2024). Neurodivergencia y educación inclusiva: Perspectivas contemporáneas desde el enfoque de la neurodiversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 45–62.

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *PROLEC-R: Batería de evaluación de los procesos lectores*. TEA Ediciones.

den Houting, J. (2019). Neurodiversity: An insider's perspective. *Autism*, 23(2), 271–273. <https://doi.org/10.1177/1362361318820762>

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Evans, K., & Dubowski, J. (2001). *Art therapy with children on the autistic spectrum: Beyond words*. Jessica Kingsley Publishers.

Fernández, A. (2020). *Lenguaje y desarrollo cognitivo en la infancia: Perspectivas actuales*. Editorial Educare.

Ferreiro, E. (2020). *Alfabetización de niños y adultos: Textos escogidos*. Siglo XXI Editores.

García Álvarez, I., Macías Merizalde, A. M., & Bernal Cerza, R. E. (2021). La pintura como actividad de expresión artística para el trabajo docente en niños con TDAH de la educación inicial.

Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 4(3), 11–18.

García, M., & López, J. (2021). Neurodiversidad y estilos cognitivos en la infancia: Implicaciones para la educación inclusiva. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 101–115.

Genovard, C., & Beltrán, J. (Coords.). (2020). *Psicología de la instrucción: Tendencias actuales* (ed. actualizada). Síntesis Psicología.

Gómez, M. (2021). Educación emocional e inclusión educativa en estudiantes con trastorno del espectro autista. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 89–104.

González Rey, F. L. (2022). *Vygotsky en el siglo XXI: Hacia una psicología integradora*. Editorial Académica Española.

Graham, S., Hebert, M., & Harradine, C. (2024). Reciprocal effects of writing and reading: Longitudinal meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116(1), 45–67.

Guevara, C. (2021). Neurodiversidad y construcción de entornos educativos inclusivos en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Psicología y Desarrollo Educativo*, 10(2), 112–128.

Gutiérrez-Cortés, M., Sánchez, N., & Martínez, P. (2020). La educación ecológica integrada en el currículo escolar. *Revista de Educación Ambiental*, 45, 75–89.

Hallam, S. (2010). The power of music. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>

Hargreaves, D. J. (2012). Musical imagination. *Psychology of Music*, 40(5), 539–557. <https://doi.org/10.1177/0305735612444893>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Hodgdon, L. (2023). *Visual strategies for improving communication* (3rd ed.).

QuirkRoberts Publishing.

Jaarsma, P., & Welin, S. (2012). Autism as a natural human variation. *Health Care Analysis*, 20(1), 20–30. <https://doi.org/10.1007/s10728-011-0169-9>

Jahromi, L. B., Kirkland, K., Friedman, S., & Deater-Deckard, K. (2021). Emotion regulation in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(8), 3020–3032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04752-4>

Jiménez, J. (2019). Dificultades específicas del aprendizaje: Una perspectiva psicopedagógica. Pirámide. Jiménez, J. E. (2019). Modelo de respuesta a la intervención. Pirámide.

Jiménez, R., & Díaz, P. (2020). Desarrollo del lenguaje funcional en niños con TEA.

Educación y Desarrollo Social, 14(3), 55–72. Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse processing. *Psychological Review*, 95(2), 163–182.

Kintsch, W. (2022). Revisiting the construction-integration model. En *Handbook of discourse processes* (2nd ed.). Routledge.

Koelsch, S. (2014). Brain and music. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118899270>

Leutner, D., Leopold, C., & Den Elzen-Rump, V. (2007). Self-regulated learning with a text-highlighting strategy. *Journal of Psychology*, 215(3), 174–182.

Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth* (8th ed.).

Macmillan.

Louv, R. (2018). *Los últimos niños en el bosque*. Capitán Swing.

Made By Dyslexia. (2022). *Dyslexia: The school report*.

<https://www.madebydyslexia.org/>

Marder, S. (2023). *Trastorno específico del aprendizaje de la lectura*. EIG Campus.

Marder, S., & Lo Gioco, C. (2023). Detección de riesgo de dificultades lectoras. *Neuropsicología Latinoamericana*, 15(2), 23–35. <https://doi.org/10.5579/rnl.2023.0522>

Mesibov, G., & Shea, V. (2021). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer.

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2021). Inclusion for young children with autism spectrum disorder. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 18–28. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.09.002>

- Odom, S. L., Thompson, J. L., Hume, K. A., Cox, A. W., & Boyd, B. A. (2019). Interventions for young children with autism. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 306–320. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.10.006>
- Prizant, B., & Fields-Meyer, T. (2022). *Uniquely human* (Updated ed.). Simon & Schuster.
- Quintero-López, A. (2022). Dificultades de la memoria de trabajo verbal en dislexia. *Ocnos*, 21(1), 1–12. https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.222
- Ramírez, C. (2024). Dislexia y procesos lectores. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 345–360. <https://doi.org/10.5209/rced.9430118>
- Runswick-Cole, K. (2014). ‘Us’ and ‘them’. *Discourse*, 35(2), 248–262. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.745732>
- Sampedro Fernández, M. J., & Torralba-Burrial, A. (2025). Referentes pedagógicos y escuelas bosque. *Educatio Siglo XXI*, 43(2), 99–122.
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., & Pastor-Cerezuela, G. (2020). Habilidades comunicativas y sociales en niños con TEA. *Anales de Psicología*, 36(1), 1–10.
- Sato, J., Safar, K., Vogan, V. M., & Taylor, M. J. (2023). Functional connectivity changes during working memory in ASD. *NeuroImage: Clinical*, 37, 103364. <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2023.103364>
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love*. Alfred Music.
- Thompson, R. A. (2020). Emotion regulation and emotion socialization. *Child Development Perspectives*, 14(3), 167–173. <https://doi.org/10.1111/cdep.12378>

Vygotsky, L. S. (2020). *Pensamiento y lenguaje* (J. P. Tosaus Abadía, Trad.). Paidós.

Webster, P. R. (2020). Creativity and music education. *Music Educators Journal*, 106(3), 48–53. <https://doi.org/10.1177/0027432120901683>

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315–327). Macmillan.

Wiggins, J. (2010). *Teaching for musical understanding* (2nd ed.). R&L Education.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement*. Routledge.

9. Anexos

Anexo 1: Tomi y las letras danzantes



Había una vez un niño llamado Tomi que vivía en un mundo lleno de letras de colores. Las letras bailaban, cantaban y se movían de un lado a otro. A Tomi le encantaba observarlas, pero cuando intentaba leerlas,

¡se enredaban todas en su cabeza! Un día, Tomi quiso leer un cartel que decía “PARQUE”. Pero al mirarlo, las letras parecían jugar a las escondidas. Confundió la 'P' con la 'Q' y la 'B' con la 'D'. Tomi suspiró y dijo: “¡Esto es muy difícil!”

De pronto apareció una amiga muy especial: una LUZ GUÍA brillante que lo acompañaba en sus aventuras. La luz le sonrió y le dijo: “No te preocupes, Tomi, todos aprendemos a nuestro ritmo. Vamos a descomponer las palabras poco a poco”. Y juntos fueron leyendo letra por letra.

Mientras caminaban, se unieron sus amigos: Ana, Leo y Sofi. Cada uno animaba a Tomi. “¡Tú puedes!”, decía Ana. “¡Vamos despacio!”, agregaba Leo.

Sofi mostraba tarjetas con dibujos e infografías para ayudar a reconocer sonidos. Con paciencia, Tomi logró leer su primera palabra completa. Saltó de alegría y todos aplaudieron. La luz guía le dijo: “¿Ves? Con apoyo y esfuerzo, cada paso cuenta”. Tomi sonrió orgulloso y las letras dejaron de correr, ahora lo acompañaba bailando suavemente.

Esa noche, Tomi se llevó a casa un peluche muy parecido a él. Con su familia, leyó

nuevamente el cuento y sacaron fotos de los momentos más divertidos. Tomi entendió que la lectura no se trata de hacerlo perfecto, sino de compartir el viaje con quienes lo quieren.



Fin.

Anexo 2. Canción “Mi calma suena bonito”

Enlace al audio:

https://www.mureka.ai/song-detail/Ha9EvQDxRTV4nuRrW6RQwP?is_from_share=1

Letra:

*(Estrofa 1 – Vista y Tacto – “Mi botella brilla y me calma”) Mi
botella brilla y me calma,
la miro girar y mi cuerpo
descansa. Brillan los colores, suave
sensación, respiro profundo, ¡siento el
corazón!*

(Coro)

*Calma, calma, brillo y color,

mi cuerpo se mueve con todo mi amor.
Calma, calma, puedo sentir,
mi calma en las manos empieza a vivir.*

*(Estrofa 2 – Olfato y Gusto – “Respiro, huelo y me calmo”) Respiro,
huelo y me calmo ya,
un aroma dulce me hace soñar.
Saboreo lento, me quiero cuidar,
mi cuerpo tranquilo empieza a jugar.*

(Coro)

*Calma, calma, brillo y color,

mi cuerpo se mueve con todo mi amor.
Calma, calma, puedo sentir,
mi calma en el aire vuelve a latir.*

*(Estrofa 3 – Movimiento – “Bailo mi calma”) Bailo mi calma con los pies en el suelo,
muevo mis manos, toco el cielo.*

Doy una vuelta, respiro otra vez,

mi calma bailando me sienta tan bien.

(Coro final)

Calma, calma, ritmo y color,

*mi cuerpo tranquilo baila
mejor. Calma, calma, puedo sentir,
bailo mi calma, ¡soy feliz*

Anexo 3: Obra de Romero Britto

[10 obras de Romero Britto \(comentadas\) - Cultura Genial](#)

