



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: El Arte como Mediación para Favorecer la Capacidad de Reconocer y Expresar Sentimientos y Emociones en Alumnos que Enfrentan Trastorno del Espectro Autista

AUTOR: Angélica Pérez Saldaña

FECHA: 07/26/2023

PALABRAS CLAVE: Arte, Autismo, Desarrollo Emocional, Emociones, Expresión Artística

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

GENERACIÓN

2019



2023

**“EL ARTE COMO MEDIACIÓN PARA FAVORECER LA CAPACIDAD DE
RECONOCER Y EXPRESAR SENTIMIENTOS Y EMOCIONES EN ALUMNOS
QUE ENFRENTAN TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA”**

**INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN INCLUSIÓN
EDUCATIVA**

PRESENTA:

ANGÉLICA PÉREZ SALDAÑA

ASESOR (A):

VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

*** JULIO DE 2023 ***



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Angélica Pérez Saldaña
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**EL ARTE COMO MEDIACIÓN PARA FAVORECER LA CAPACIDAD DE RECONOCER Y
EXPRESAR SENTIMIENTOS Y EMOCIONES EN ALUMNOS QUE ENFRENTAN TRASTORNO DEL
ESPECTRO AUTISTA**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales para obtener el
Elige Licenciatura en Inclusión Educativa

en la generación _____ para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. a los 10 días del mes de JULIO de 2023.

ATENTAMENTE.

Angélica Pérez Saldaña

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx



San Luis Potosí, S.L.P.; a 06 de Julio del 2023

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. PEREZ SALDAÑA ANGELICA
De la Generación: 2019 - 2023

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Informe de Prácticas Profesionales.

Titulado:

EL ARTE COMO MEDIACIÓN PARA FAVORECER LA CAPACIDAD DE RECONOCER Y EXPRESAR SENTIMIENTOS Y EMOCIONES EN ALUMNOS QUE ENFRENTAN TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en INCLUSIÓN EDUCATIVA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCIÓN MIRELES
MEDINA



DIRECTOR DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRA. LETICIA CAMACHO ZAVALA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

Tal vez, yo cometí un error ayer, pero el mismo que era ayer, sigue siendo el mismo que soy hoy. Hoy soy quien son con todas mis fallas y errores. Mañana podría ser un poco más sabio y seguiré siendo yo también. Estas fallas y errores son lo que soy, conformando las estrellas más brillantes en la constelación de mi vida. He llegado a amarme a mí mismo, por quien soy, por quien fui y por quien espero llegar a convertirme. Kim Namjoon, (UNICEF LoveMyself Campaign) 2018.

Agradecimientos

Llegar hasta aquí no ha sido fácil. Es por ello por lo que estoy infinitamente agradecida con las personas que tomaron mi mano y me guiaron en este camino. Gracias a mi mamá, Socorro, y a mi papá, Fernando, por su apoyo y cariño incondicional, por buscar siempre la forma de apoyar todas mis metas y por confiar en mí en todo momento.

Gracias a mi hermano, José Fernando, por siempre estar al pendiente de mi salud e impulsarme a querer salir adelante. También, a mi hermana Lupita por ser mi compañera de vida, por apoyar mis sueños y por brindarme su protección.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a los miembros más pequeños de mi familia, a Willie y a Rubí por ser los perritos más lindos que algún día pude desear. Aunque su partida me dolió mucho y lamentablemente no pudieron terminar este camino conmigo, sin duda alguna, todo mi esfuerzo y amor es dedicado a ellos. Gracias también a Rocky, el ser que creció conmigo y que aún permanece junto a mí en los días buenos y malos. Sin duda, su amor y acompañamiento me mantuvo todos estos años luchando y por siempre y para siempre será mi lugar seguro y el ser que más amo en esta vida y, sí es posible, en las siguientes.

Gracias a Alisson Nikol, mi pequeño oso de invierno, por tus palabras y tu amor tan sincero. Sin ti no hubiera podido terminar esta etapa. Gracias por ser parte de mi familia. Gracias por cuidarme en los días en que más lo necesitaba y ser mi alma gemela eternamente.

TABLA DE CONTENIDO

I	INTRODUCCIÓN.....	11
1.1	Justificación.....	14
1.2	Objetivos	16
1.2.1	Objetivo General	16
1.2.2	Objetivos Específicos.....	16
1.3	Competencias del Perfil de Egreso	16
1.3.1	Competencias Profesionales	16
1.3.2	Competencias Genéricas.....	16
II	PLAN DE ACCIÓN.....	17
2.1	La Escuela y el Contexto Externo e Interno	17
2.1.1	Contexto Externo	17
2.1.2	Contexto Interno.....	20
2.1.3	La Organización Escolar	26
2.1.4	Focalización del Problema	27
2.1.5	Diagnóstico Grupal.....	28
2.1.6	Mi Grupo y sus Características	31
2.2	Marco Teórico	40
2.2.1	Autismo	40
2.2.2	Historia del Trastorno del Espectro Autista	41
2.2.3	Perspectiva sobre el Trastorno del Espectro Autista.....	42
2.2.4	Teoría de la Mente en el Autismo	43
2.2.5	Clasificación del Trastorno del Espectro Autista	44
2.2.6	Niveles de Afectación del Trastorno del Espectro Autista.....	47
2.2.7	Integración Sensorial en el Trastorno del Espectro Autista.....	48
2.2.8	Emociones dentro del Trastorno del Espectro Autista	50
2.2.9	El Arte, la Gestión Emocional y el Conocimiento de Sentimientos y Emociones.....	51
2.2.10	Neurociencias y Arte	53
2.2.11	Inclusión.....	55
2.2.12	Capacidad de Comunicar Sentimientos y Emociones dentro del Trastorno del Espectro Autista.....	55

2.3	Contextualización del Plan de Acción	57
2.4	Propósitos considerados para el plan de acción	57
2.5	Presentación del Plan de Acción.....	58
2.6	Acciones y Estrategias de Análisis de Reflexión.....	59
2.6.1	Tabla 1. Acciones y estrategias de análisis de reflexión	59
2.7	Intervención con los Padres de Familia.....	61
III DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS, EVALUACIÓN Y RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS		62
3.1	Actividad 1. Actividad de Plan de Intervención. Mi Universo.....	62
3.1.1	Reflexión Bajo el Ciclo Reflexivo de Smith	64
3.2	Actividad 2. Actividad del Plan de Intervención. RJ y sus Emociones	70
3.2.1	Reflexión Bajo el Ciclo Reflexivo de Smith	73
3.3	Actividad 3. Actividad del Plan de Intervención. Bailando con RJ..	79
3.3.1	Reflexión Bajo el Ciclo Reflexivo de Smith	81
3.4	Actividad 4. Actividad de Plan de Intervención. Corazón de Wootteo	87
3.4.1	Reflexión Bajo el Ciclo Reflexivo de Smith	90
3.5	Actividad 5. Actividad de Plan de Intervención. Viajando al Espacio	95
3.5.1	Ciclo Reflexivo de Smith	98
IV CONCLUSIONES.....		105
V REFERENCIAS		109
VI ANEXOS		112
7	Glosario	130

Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Acciones y estrategias de análisis de reflexión</i>	59
Tabla 2. <i>Evaluación: observación con lista de cotejo</i>	64
Tabla 3. <i>Evaluación: observación con lista de cotejo</i>	72
Tabla 4. <i>Evaluación: observación con lista de cotejo</i>	81
Tabla 5. <i>Evaluación: observación con lista de cotejo</i>	89
Tabla 6. <i>Evaluación: observación con lista de cotejo</i>	97

Lista de Figuras

Figura 1. Ubicación del Centro de Atención Múltiple “Manuel López Dávila”	18
Figura 2. <i>Lenguaje</i>	34
Figura 3. <i>Agarre de lápiz</i>	35
Figura 4. <i>Sabe reconocer las siguientes emociones</i>	
Figura 5 <i>Expresa adecuadamente cómo se siente</i>	36
Figura 6. <i>Reconoce que los demás sentimientos y emociones distintas y propias</i>	36
Figura 7. <i>Dedica tiempo a observar a las demás personas y su comportamiento</i>	36
Figura 8. <i>Busca expresar de manera oral lo que piensa o siente</i>	37
Figura 9. <i>Es capaz de autorregular sus emociones (controlar sus emociones e impulsos)</i>	37
Figura 10. <i>Ante situaciones de desesperación y estrés reacciona de la siguiente manera</i>	38
Figura 11. <i>Le tranquiliza y le gusta realizar algunas de las siguientes cosas...</i>	38
Figura 12. <i>Le gusta trabajar con</i>	39
Figura 13. <i>¿Por qué considero que es importante que mi hijo/a reconozca y exprese sus sentimientos y emociones?</i>	39

Lista de Anexos

Anexo A. Fachada de la Institución.....	112
Anexo B. Ilustración 1, 2 y 3. Las Emociones, los Sentimientos y el Arte (Pequeña Muestra del Instrumento)	113
Anexo C. Mobiliario de Trabajo	114
Anexo D. Área de Preescolar y Primero de Primaria	114
Anexo E. Defectos e Infraestructura Defectuosa	114
Anexo F. Imágenes de las Condiciones del Piso y el Desnivel.....	115
Anexo G. Imágenes del Piso Agrietado y Lleno de Bordes Peligrosos	116
Anexo H. Actividades Relacionadas con las Emociones	116
Anexo I. Imágenes de Wootteo y RJ.....	117
Anexo J. Imágenes de los Manuales de Rj y Wootteo	117
Anexo K. Evidencia de la Actividad 1	118
Anexo L. Evidencia de la Actividad 2	118
Anexo M. Evidencia de la Actividad 3	119
Anexo N. Evidencia de la Actividad 4	119
Anexo O. Evidencia de la Actividad 5	120
Anexo P. Planeación 1	121
Anexo Q. Planeación 2	122
Anexo R. Planeación 3	124
Anexo S. Planeación 4.....	125
Anexo T. Planeación 5.....	128
Anexo U. Instrumentos de evaluación: lista de cotejo y rúbrica	129

I INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se basa en un informe de prácticas profesionales, que me permitió demostrar lo que aprendí durante mis años de formación en relación con las competencias generales y profesionales. Además, en este trabajo he elaborado mi propia propuesta de intervención y he realizado una seria reflexión sobre mi práctica profesional frente a un grupo en el Centro de Atención Múltiple (CAM) “Manuel López Dávila”. Este centro es un servicio de educación especial que tiene como propósito “atender las diversas necesidades de la población con discapacidad o condición” (Sánchez et al., 2019, p. 11).

Tomando en cuenta lo anterior, mi reflexión, intervención y análisis de la práctica se dieron a partir del tema: “El arte como mediación para favorecer el reconocimiento y expresión de sentimientos y emociones en alumnos que enfrentan trastorno del espectro autista (TEA)”. Elegí este tema porque quería relacionar mi pasión por el arte y, al mismo tiempo, centrarme en el TEA, puesto que dentro de dicho trastorno se ven afectadas la Teoría de la mente, el reconocimiento y la expresión de sentimientos y emociones. Considero que estos son aspectos fundamentales que como seres humanos debemos trabajar y no dejar de lado.

El CAM en el que fui asignada tiene el C.C.T. 24DML0005K y está ubicado en el municipio de San Luis Potosí, en la calle Fray Alonso de la Veracruz 410, colonia Virreyes, entre las calles Luis Velasco y Fernando Torres. Mi función dentro del centro educativo fue la de docente frente a grupo, lo que implica atender a los alumnos asignados en mi grupo, apoyar en las evaluaciones y el seguimiento de los expedientes individuales de cada alumno, conocer la parte administrativa del servicio de educación especial y gestionar proyectos para mejorar la intervención.

La selección de mi tema se basó en una problemática existente dentro de mi grupo, dado que se ha observado una dificultad en las habilidades sociales, la teoría de la mente y la capacidad para reconocer sentimientos y emociones, especialmente en los alumnos que enfrentan trastornos del espectro autista. Esto se debe a las características propias de dicho trastorno.

Ros (2012), retoma autores como Kramer (1982), Ramos (2004), Martínez y López (2004), Pierre (2006), Araujo y Gabelán (2010), Thomsen (2011), etc. e instituciones como la asociación americana de Arteterapia (AATA), la asociación profesional española de Arteterapeutas (ATE), Federación española de Asociaciones profesionales de Arteterapia (FEAPA), para definir la Arteterapia como una disciplina que utiliza la producción artística desde un enfoque asistencial, terapéutico y educativo, con el objetivo de resolver problemas emocionales y psicológicos, favoreciendo la expresión, la prevención, el desarrollo personal y rehabilitación de personas (p. 4).

En este caso, me centré en una división de la arteterapia que es el arte como mediación. Esta se enfoca en una intervención educativa y no valora en su totalidad la estética, sino la reacción de los alumnos y la manera en la que se desenvuelven durante dicha intervención.

Desde temprana edad, el arte forma parte de nuestras vidas y está presente en todas las etapas de crecimiento y desarrollo. Se utiliza como modo de expresar la creatividad, los sentimientos, las emociones y los estados de ánimo. En este proceso educativo, el arte debe desempeñar un papel significativo al permitir la expresión espontánea de sentimientos y emociones, así como de opiniones, ofreciendo la posibilidad de reproducir y reconstruir experiencias, lo que contribuye al mismo tiempo a su desarrollo personal y emocional.

El propósito general de este informe es fomentar el uso del arte como mediación para desarrollar la capacidad de expresar sentimientos y emociones en alumnos que enfrentan el TEA, promoviendo un aprendizaje que trascienda más allá del ámbito educativo y se extienda a su vida personal, logrando que los alumnos puedan encontrar nuevas herramientas que les permitan expresarse no solo de manera oral.

Con lo anterior, es importante reconocer que se trabajó con base en una intervención pensada desde las características del TEA y con un control detallado en la planificación, teniendo en cuenta el uso de materiales adecuados y ambientes de aprendizaje apropiados, además de hacer uso de estrategias diversificadas. Es importante mencionar que todas las actividades planeadas están interconectadas para apoyar en la construcción y progreso de esta intervención. Para lograrlo, se crearon dos personajes: una alpaca y un astronauta, cada uno con su propia historia. Estos personajes ayudan a que los alumnos se sientan identificados y tengan un apoyo emocional. También se elaboraron manuales con los personajes y sus historias, los cuales incluyen definiciones de emociones con ejemplos fáciles de comprender para los niños, así como información sobre las sensaciones o reacciones que pueden surgir ante cada emoción. Los manuales también contienen imágenes que ayudan a comprender mejor lo que se está trabajando y son útiles para trabajar el reconocimiento facial de las emociones.

Me interesó trabajar con estos personajes porque quería que los alumnos se sintieran acompañados y pudieran identificarse con ellos. Además, quería que las actividades tuvieran una estructura y se trabajara de una manera creativa. Para lograr esto, se utilizaron diferentes técnicas, como la expresión artístico-plástica, expresión musical, expresión corporal, entre otras. La intervención se diseñó de manera funcional para todos los alumnos y se comenzó con un primer acercamiento al arte, utilizando materiales sólidos que no causaran alteraciones, como el gis, el carboncillo y los colores. En cuanto a la música, se utilizó música de arteterapia con ondas específicas para la relajación y concentración, y se controló el volumen para que fuera adecuado.

El contenido del presente informe de prácticas se divide en cinco apartados. En el primero de ellos, se presentan de manera descriptiva los datos generales del CAM “Manuel López Dávila”, así como su contexto externo e interno. También se menciona la relevancia del tema y el interés propio para abordarlo, y se contextualiza la problemática detectada en el grupo de primer año de primaria. En

este apartado, se expone el marco teórico como sustento de lo abordado en el documento, y se establecen los objetivos a alcanzar y las competencias que se pusieron en práctica.

En el segundo apartado se presenta el plan de acción a desarrollar ante la problemática detectada en el grupo, incluyendo el diagnóstico de este y una descripción detallada. También se expone el propósito del plan de acción y de describen las acciones y estrategias para abordar la problemática detectada.

A través del tercer apartado se explica el proceso y resultado de la intervención, incluyendo la reflexión y evaluación del proceso. Lo anterior, haciendo énfasis en la reacción y respuesta de los alumnos, y partiendo de un ciclo de mejora continua, evaluando la intervención por medio del ciclo reflexivo de Smith.

En un cuarto apartado se formulan las conclusiones y recomendaciones derivadas de la intervención pedagógica desarrollada a través del plan de acción diseñado para favorecer el reconocimiento y expresión de sentimientos y emociones en alumnos que enfrentan TEA mediante el uso del arte.

De igual manera, en el quinto y último apartado se incluyen las referencias bibliográficas utilizadas para sustentar el tema seleccionado y se presentan las evidencias fotográficas de las actividades realizadas con los alumnos como anexos. Además, se incluye un glosario con las palabras clave más relevantes del documento.

1.1 Justificación

Hay muchos factores que me motivaron a trabajar en este tema. Es importante comprender la influencia que, como docentes, padres de familia o figuras de autoridad tenemos en el desarrollo escolar y emocional de los niños.

El arte como medio para el reconocimiento de sentimientos y emociones es una estrategia que aún no se ha implementado plenamente. El arte es una forma maravillosa y diversa de expresión, y brinda a los alumnos estrategias innovadoras

y creativas para su autorreconocimiento, dando paso a una sociedad más empática y respetuosa de las diferentes formas de expresión.

Usabiaga (s.f.), postula que el arte es un medio expresivo para una comunicación de tipo no verbal, la cual se realiza de una manera propia o consciente y de manera inconsciente, postulando que es más simple la expresión por medio de imágenes que con palabras. Además, declara que al mezclar la psicoterapia y el arte, se hace una fusión de estímulos, teniendo como prioridad a la persona y su proceso individual (p. 1).

Si la familia toma conciencia y comprende la importancia del desarrollo emocional en los niños, y si se establece una red de apoyo entre el docente y los padres de familia, se podrá favorecer el avance del alumno y permitir que los padres identifiquen las herramientas necesarias para apoyar a sus hijos desde casa, contribuyendo a su formación integral. Otra razón que justifica mi interés por este tema es brindar a los niños con TEA herramientas que les sea útiles a largo plazo en su vida diaria, como una forma innovadora de expresión que les permita desenvolverse en el mundo.

Con base en lo anterior, queda claro la importancia de realizar este tema, dando prioridad a la reflexión y trabajo en equipo de las redes establecidas para el desarrollo saludable de los niños, remarcando la importancia de la salud emocional y poniendo cuidado en la capacidad para identificar y expresar sentimientos y emociones de los alumnos con TEA

El arte como mediación es esa oportunidad para que los alumnos que están diagnosticados con dicho Trastorno, puedan encontrar una manera para expresarse y sentirse más cómodos y participes en el mundo que les rodea, dando como resultado que ellos puedan llegar a comprender sus propias emociones, las sensaciones que experimentan en su cuerpo y la manera en la que pueden autorregularse o sentirse mejor, tomando en cuenta que también hay personas que le rodean y sienten o experimentan diversas emociones.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

- Favorecer, por medio del arte como mediación, la capacidad de expresar sentimientos y emociones en alumnos que enfrentan TEA.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Diseñar actividades que permitan conocer, por medio del arte como mediación, los sentimientos y emociones del niño como parte de un desarrollo para la vida.
- Valorar los resultados de la intervención mediante el ciclo reflexivo de Smith, buscando siempre aspectos de mejora.
- Trabajar con padres de familia en algunas actividades para que se vean involucrados en el desarrollo socioemocional de sus hijos.
- Identificar, mediante un diagnóstico, cómo los alumnos reconocen y expresan sus sentimientos y emociones.

1.3 Competencias del Perfil de Egreso

1.3.1 Competencias Profesionales

La competencia profesional en la que me centré para elaborar este trabajo fue la siguiente:

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.

1.3.2 Competencias Genéricas

La competencia genérica en la que me centré para elaborar este trabajo fue la siguiente:

- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.

II PLAN DE ACCIÓN

2.1 La Escuela y el Contexto Externo e Interno

2.1.1 Contexto Externo

Arnaiz et al. (2017), considera relevante conocer el contexto en el que día a día los alumnos conviven, sus niveles y los ritmos de aprendizaje que manejan, incluyendo los conocimientos previos. Además, las situaciones a las que están expuestos en su vida diaria para trabajar a base de prácticas de mejora en la enseñanza y el aprendizaje (p. 197).

El punto nodal de nuestra investigación se lleva a cabo en el Centro de Atención Múltiple (CAM) Manuel López Dávila (ver anexo a), lugar donde se atiende a población que enfrenta alguna discapacidad, dificultad severa de aprendizaje, de conducta o de comunicación; así como aquellas con aptitudes sobresalientes o trastornos. El centro con C.C.T. 24DML0005K está ubicado en el municipio de San Luis Potosí, en la calle Fray Alonso de La Veracruz 410, colonia Virreyes, entre las calles Luis Velasco y Fernando Torres; partiendo de la lateral derecha de la institución se puede visualizar el DIF Estatal y preescolares Hermanos Galeana, en la lateral izquierda está el Centro de Recursos para la Integración Educativa (CRIE) 1 y un parque en el cual se puede observar una bonita fuente en el centro y un par de bancas acogedoras para descansar al aire libre; a los alrededores de la institución, se encuentran comercios, hogares, tiendas comerciales como un Oxxo, locales de comida y la parada de transporte público a unos cuantos pasos. (Pérez, s.f., p. 1)

Figura 1. Ubicación del Centro de Atención Múltiple “Manuel López Dávila”



El CAM se encuentra visiblemente localizado entre dos avenidas principales del estado: Av. Salvador Nava Martínez y Av. Himno Nacional. Estas son avenidas llenas de comercio y espacios públicos como, por ejemplo, bancos, restaurantes, negocios típicos, entre otros. Asimismo, en los alrededores del centro escolar se encuentran diferentes lugares del sector salud, educativo y comercial; el Hospital Central, las instalaciones de la Facultad del Hábitat de la Universidad Autónoma, la Universidad Cuauhtémoc y el supermercado HEB (Pérez, s.f.).

En la institución, se acoge a alumnos durante todo el año. Actualmente, brinda atención a un aproximado de 110 alumnos de diversas edades. Desde los 3 años, se ubican en multigrado maternal y preescolar, hasta los 18 años, en su mayoría ubicados en secundaria o capacitación laboral en el área de computación, incluyendo talleres como cocina o manualidades (Pérez, s.f.).

Para la asignación de grados escolares y grupos, el director se encarga de revisar los expedientes de los alumnos y mandarlos a sus respectivos salones, tomando en cuenta su edad cronológica o su último grado de escolaridad. Los alumnos pueden retroceder o aumentar un grado si es necesario, dependiendo de lo que se establezca en la base de registros de la plataforma. El CAM se caracteriza

por el acompañamiento y el amor con el que se trabaja, por su desempeño a nivel educativo y por ofrecer atención a la diversidad, considerando siempre el avance y desarrollo oportuno de los alumnos.

De acuerdo con lo observado, la institución se rige bajo los mismos propósitos, pero cada salón se enfrenta a barreras para el aprendizaje y la participación propias de la comunidad que compone el espacio. Cada salón es distinto en cuanto a población, edades cronológicas y estilos de vida. Los niños provienen de distintas partes del municipio y aunque el CAM se encuentre en una zona universitaria, no quiere decir que todos los alumnos pertenecen ahí. El CAM alberga a niños que provienen de municipios alejados de la zona centro, hasta niños que provienen de una casa hogar. Esto nos permite tener una perspectiva de las distintas situaciones a las que se enfrenta la población de alumnos del CAM y la diversidad que hay en un solo centro de trabajo. Debido a esto, el gestionar apoyos es una de las principales tareas de la institución, buscando siempre apoyar la mejora y el buen desarrollo de sus alumnos.

Según Arnaiz et al. (2017), “La autoevaluación desde los propios centros posibilita reconstruir prácticas educativas inclusivas y de calidad vinculadas directamente a los principios democráticos de participación, equidad e igualdad de oportunidades” (p. 196). Todo centro de trabajo cuenta con sus propias fuentes de problemas. Dentro del contexto se observan factores que afectan el pleno desarrollo de los niños, como la falta de recursos materiales, la falta de espacio pavimentado, el poco respeto y cuidado de los espacios para las personas con discapacidad, la contaminación auditiva causada por los automóviles y las obras de construcción ajenas al centro, el ruido producido por personas que tratan de resolver desacuerdos en el DIF Estatal mediante manifestaciones para comunicar sus ideas. Además, muchos padres cuentan con poco dinero para transportar a sus hijos por la ciudad o para costear los materiales necesarios. Aunque el problema más predominante es el tráfico, que impide que los alumnos lleguen a tiempo a sus clases.

2.1.2 Contexto Interno

En concordancia con Viloría (2005), “Para lograr un entorno de control apropiado deben tomarse en cuenta aspectos tales como: la estructura organizacional, la división del trabajo, el estilo de gerencia y el compromiso por ser mejores” (p. 80).

Miramontes y Lora (s.f.), destacan que con base en las reglas de operación del Programa de Fortalecimiento Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2005) los Centros de Atención Múltiple cumplen con la función de atender a la población que enfrenta una discapacidad, ya que difícilmente pueden ser matriculados en una escuela regular sin caer en solo una integración. Además, postula que, dentro de este servicio escolarizado, se tienen que seguir los programas de educación básica regular, cumpliendo con el currículo y recibiendo un certificado oficial. A su vez, da a conocer que el alumnado dentro de los centros debe ser atendido sin importar la discapacidad que enfrente, por medio de grupos organizados de acuerdo con su edad o por grado (p. 2).

Viloría (2005), describe que dentro del sistema de control interno se encuentran todas las actividades que son ejecutadas para una organización, partiendo al objetivo de llevar un seguimiento oportuno de todos los recursos y una correcta administración como prevención (p. 6).

El CAM cuenta con una historia impresionante y es uno de los pocos centros que se ha conservado con el paso del tiempo. Se fundó el 01 de marzo de 1965 bajo el nombre de Escuela de Perfeccionamiento, teniendo como directora principal a la Dra. Catalina Rivera Martínez. Después de cinco años, la escuela cambió su nombre a Escuela de Educación Especial “Manuel López Dávila”. Allí se atendía a estudiantes con problemas de aprendizaje o con discapacidad auditiva. Con el tiempo, los ideales y la orientación de la institución cambiaron, lo que llevó a un oportuno cambio de nombre que la transformó en el CAM “Manuel López Dávila”, como se le conoce hoy en día.

“Según el CAST, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un conjunto de principios para desarrollar el currículum que proporcionen a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender” (Rubio, 2017, párr. 7). Se dice coloquialmente que de la vista nace el amor y el CAM es un ejemplo de ello. La estética del lugar es impecable, cuidada desde la fachada hasta cada rincón del espacio (ver Anexo A). Sin duda, el personal de limpieza se encarga de mantener un ambiente agradable y limpio.

Para acceder al centro escolar, hay puertas grandes y gruesas y un pequeño espacio con una rampa. Sin embargo, según el diseño universal de accesibilidad, la rampa no es muy funcional debido a su inclinación, lo que hace que sea difícil de utilizar para los niños que corren el riesgo de caídas o raspaduras. Del lado derecho, se ubica la estatua que, de acuerdo con la historia, se trata de Vicky Hayes, una niña con discapacidad auditiva y motriz, hija de Mario Hayes, quien buscaba una escuela en la que atendieran cada una de las necesidades de su hija. Esta estatua es símbolo de lucha y representa el amor de un padre hacia su hija, recordando que un padre estaría dispuesto a dar la vida por la felicidad de su hijo (Pérez, s.f.).

Según Alba (s.f.), el concepto de Diseño Universal fue difundido por Ronald L. Mace a finales de los años 80 (NCSU, 1997), haciendo referencia a la fabricación de materiales, entornos, y la comunicación, que pudiera ser útil para todas las personas, evitando las adaptaciones o diseños personalizados sin importar la edad o el estilo de vida. Además, retoma la explicación del Institute for Human Centered Design (2012), estableciendo que, si la implementación es funcional para todos sin importar las características, es mejor y mucho más valioso (p. 2).

Un centro de trabajo está conformado por personas que, independientemente de su puesto o jerarquía, buscan un fin en común y luchan por el desarrollo pleno de las personas a las que atienden. En el caso del CAM, el personal está conformado por el director, una secretaria general, docentes de grupo desde maternal hasta capacitación laboral, asistentes educativas y una maestra de Educación Física. También hay personal de intendencia y un equipo interdisciplinario que incluye especialistas en comunicación, psicología,

fisioterapeutas y trabajo social. La escuela es parte de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE). El horario de atención se basa en el turno matutino, de 8:00 a 12:00 horas para los estudiantes. El personal docente sale a las 12:30 del mediodía, mientras que el personal administrativo y las asistentes educativas salen a las 3:00 de la tarde.

La institución es muy acogedora para quienes la visitan y cuenta con los siguientes espacios: recibidor, cubículos de trabajo social, lenguaje y psicología. También hay un aula de 2.º y 6.º de primaria junto al aula de deportes y el salón de cómputo, un aula de 3.º, 4.º y 5.º de primaria junto al taller de manualidades, un taller de cocina, un aula de 1.º de primaria y preescolar, y aulas de 1.º a 3.º de secundaria. Finalmente, en la parte trasera se encuentra el área de fisioterapia y las oficinas de supervisión, donde se encuentra el personal administrativo y el supervisor.

Al ingresar al edificio nos encontramos en primer momento con el edificio principal, el cual cuenta con paredes impecables que están prohibidas para pegar o rayar cosas. También hay una banca de descanso y un periódico mural que se actualiza cada mes de acuerdo con las festividades temáticas representativas del mes. A la izquierda está la Dirección, los baños del personal del centro y la Dirección del turno vespertino. A la derecha se encuentran grandes marcos de vidrio transparente y la puerta que conduce a la cancha techada principal de la escuela donde se llevan a cabo las activaciones físicas o eventos de la escuela. En la parte trasera, por la lateral derecha del edificio, se encuentran los baños para los alumnos, donde afuera de estos se hallan dos lavamanos adaptados para que personas de cualquier estatura puedan utilizarlos. En la esquina del edificio central, con acceso desde la cancha techada, se encuentra el aula de capacitación laboral donde también hay computadoras para los estudiantes y otro equipo tecnológico.

Del lado derecho de la cancha techada se encuentran los cubículos de psicología, lenguaje y trabajo social. Justo al lado se ubica el Centro de Recursos para la Integración Educativa (CRIE), el cual tiene vista directa a la cancha. Del lado izquierdo se ubica el aula de 6.º de primaria, el aula de 2.º de primaria, el área de

educación física y la sala de tecnologías. Detrás de esta área, se halla otro edificio que alberga las aulas de 3.º, 5.º y 4.º de primaria, así como el taller de manualidades. Este espacio es ideal para la relajación, ya que cuenta con una gran área verde llena de pasto y hermosas flores.

De espaldas se visualiza el área de los pequeños (ver Anexo D), donde se encuentra el taller de cocina y el aula de 1.º de primaria y preescolar. En la entrada de esta área hay un barandal ancho y grueso de metal que impide que los niños puedan salir y correr peligro fuera del área (Pérez, s.f.). En este pasillo tan pequeño se encuentran varios juegos, incluyendo un carrito de andar, una pelota pequeña, un columpio grande con tres asientos un poco descuidado, una resbaladilla inspirada en piratas y otro columpio que es más seguro para evitar que los niños se lastimen. También hay un pequeño carrusel que se balancea de arriba para abajo y se impulsa (Pérez, s.f.).

Esta sección de los más pequeños se complementa con ciertos sistemas adaptados como, por ejemplo, dos garrafones de agua y lavamanos de baja estatura con un flujo poco abundante para no desperdiciar agua extra. Es importante destacar que esta sección en particular cuenta con algunos bordes en el piso y algunos azulejos se encuentran quebrados (ver Anexo E). En la parte sin barandal se encuentra el taller de cocina, el cual cuenta con sillas, dos mesas grandes, un tanque de gas reforzado, una estufa, un refrigerador, un pizarrón, utensilios de cocina, un horno de microondas, protección en las ventanas y todos los recursos básicos.

A la izquierda se ubican los salones grandes de secundaria y los baños de los niños con lavamanos dentro y fuera del lugar. En la misma área se encuentra la zona de recolección de basura y las oficinas del sector de supervisión que cuentan con dos secretarías, escritorios, cafeteras, impresoras y varios cubículos para el personal de supervisión. Al lado se encuentra el área de fisioterapia, donde se atiende a los niños con necesidades motrices especiales. También hay un aula especial con una alberca de cemento sin agua y sin estructura que solía ser utilizada

por los estudiantes de rehabilitación física para sus prácticas, pero que actualmente está fuera de uso debido a problemas financieros y de administración (Pérez, s.f.).

Se observa con frecuencia dentro de las instalaciones que los niveles del piso son muy altos (ver Anexo F). Además, algunos azulejos se encuentran agrietados o con algunas raíces de árboles ya muy antiguos (ver Anexo G). También se necesita el uso de pictogramas en todos los espacios del centro. Otro aspecto por considerar es la seguridad de los enchufes en las aulas, ya que son muy antiguos y no están protegidos (Pérez, s.f.).

Los salones y las oficinas están conectados por un corredor grande, agrietado y con pavimento muy irregular que, a la vez, conecta con la entrada principal y las aulas de la sección de secundaria. Hay áreas verdes de pasto y flores entre los edificios diseñadas para ayudar a los estudiantes a relajarse y mejorar la respiración. La escuela cuenta con recursos variados como micrófonos, proyectores, fotocopiadoras, microondas en algunas aulas para calentar alimentos, cafeteras para los maestros, dos bancas de madera en la entrada y dos baños para el personal con espejos y papel higiénico. Todos los baños de la escuela cuentan con espejo, lavabo y recursos básicos como papel higiénico y papel (Pérez, s.f.).

En el aula, los alumnos disponen de bancas individuales (ver Anexo C), y los profesores cuentan con sus propios pupitres y sillas. Cada salón cuenta con uno o tres casilleros, pizarra, material de montaje y entretenimiento para los alumnos, como pinturas, plastilina, *puzzles*, memoramas, arena mágica, entre otros. Todas las paredes laterales tienen grandes ventanales y algunas tienen su propia protección. Hay sistemas de iluminación en toda la escuela. Además, el taller de manualidades cuenta con bancas y dos mesas, un hervidor, una pizarra y dos muebles con materiales de artesanía. El taller de computación está equipado con 10 computadoras, mesas, sillas, cañones y órganos de plomería. Por último, el taller de cocina cuenta con estufa, tres mesas de metal, bancas, microondas, tres fregaderos, balanza, repisas y más (Pérez, s.f.).

En el área de fisioterapia hay colchonetas, balones de rehabilitación y otros materiales. El área docente de Comunicación y Psicología cuenta con pupitres y mesas de trabajo, sillas y una variedad de material didáctico, incluyendo instrumentos musicales, libros, láminas, palitos, pequeños pictogramas, dibujos, títeres, juguetes, globos, fichas de juego, cartulinas educativas, colores, pizarrones, entre otros. En el área de trabajo social se encuentran mesas de trabajo y sus respectivos casilleros. En el cubículo del profesor de gimnasia se hallan diversos materiales solicitados en la lista de útiles escolares como pelotas y material didáctico (Pérez, s.f.).

Uno de los principales desafíos de la institución es involucrar a los padres en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por lo general, no muestran compromiso ni siguen los consejos de trabajo desde el hogar que se les dan, e incluso durante la pandemia de COVID-19, no llevaron a cabo los protocolos y las medidas de higiene necesarias. En cuanto a lo educativo, el personal se rige por lo dispuesto en el documento “Lineamientos Operativos de los Servicios de Educación Especial”, en el cual se establecen las funciones que corresponden al personal docente, directivo y de cada integrante del equipo interdisciplinario (Pérez, s.f.).

Al ser un CAM, se hace hincapié en la implementación de un Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que busca proporcionar un aprendizaje accesible y diverso, atendiendo a la equidad de todos los niños y brindándoles los valores más importantes para un desarrollo completo.

Alba (s.f.), retoma el Acta para la Educación Superior de Estados Unidos (Higher Education Opportunity Act), visualizando que el Diseño Universal para el Aprendizaje, ha tomado relevancia en los últimos tiempos, siendo usado como una guía o manual en la práctica educativa, partiendo de la disminución de barreras para el aprendizaje y la participación, ofreciendo los recursos y apoyos existentes, incluyendo a toda la población (p. 3).

2.1.3 La Organización Escolar

Dentro del CAM, el personal está capacitado y ha cursado una licenciatura; en otros casos, incluso ha realizado una maestría o diplomados. El equipo docente se compone de nueve personas frente a grupo, desde preescolar multigrado hasta tercero de secundaria. En el equipo paraprofesor se encuentran dos maestras de comunicación, dos psicólogas, dos trabajadoras sociales y cuatro asistentes educativas. La mayoría del personal se dedica a trabajar con los más pequeños, pues son los que necesitan más apoyo y cuidado, para atender sus necesidades básicas como ir al baño, lavarse las manos, limpiarles la cara, cambiar pañales y alimentarlos.

Esta institución se rige por las leyes promulgadas por el Estado (Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí), así como por políticas internas que promueven la comunicación efectiva y el compromiso social de los padres para servir a la comunidad. La escuela coopera con el programa Escuelas de Mejoramiento Continuo, desarrollado a partir de la experiencia de la llamada Escuela de Educación de Nuevo México, y ha participado en consejos técnicos para mejorar su práctica educativa.

Asimismo, todos los miércoles se llevan a cabo reuniones colegiadas en las que cada docente del grupo, en conjunto con el equipo interdisciplinario, comparte estrategias para trabajar con los alumnos que requieren atención inmediata, así como situaciones relevantes de la semana y la participación de los estudiantes en el aula. En caso de ser necesario, también se puede organizar una reunión colegiada *express* de última hora. Después de compartir información, los expertos sugieren mejoras en función de sus áreas de especialización y acuerdan el trabajo que se debe realizar en colaboración. También se refuerzan las áreas de oportunidad que los estudiantes presentan y se brindan a los maestros y padres sugerencias para mejorar, asegurándose de que todos firmen un acuerdo para estar protegidos.

El Plan Escolar de Mejora Continua “es la expresión de las voluntades del colectivo docente y de la comunidad escolar para organizar las acciones encaminadas a lograr mejores resultados educativos y transitar hacia la construcción de la Nueva Escuela Mexicana” (Islas, 2021, párr. 3). El propósito del programa de mejoramiento continuo de la escuela es crear una organización igualitaria y equitativa que registre el progreso y los retrocesos de los niños a través de listas de cotejo y bitácoras diarias. Además, busca capacitar al personal docente sobre los nuevos síndromes y diagnósticos sobre los cuales no tienen conocimiento, así como en el currículum vigente para poder atender las necesidades que demanda la inclusión. Gracias al compromiso del supervisor, se asegura de que los maestros trabajen de acuerdo con el artículo 3 de la Constitución, la Ley General sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad, la Convención de Incheon, y que mantengan un registro diario, apreciado y sellado por él de vez en cuando. Cada maestro tiene su propio formato de plan de trabajo, pero es importante mostrar el progreso de los estudiantes y mantener las carpetas de seguimiento de cada maestro en orden para la evaluación psicopedagógica y el contexto de evaluación (Pérez, s.f.).

2.1.4 Focalización del Problema

El problema que se identificó en el grupo de 1. ° grado del CAM “Manuel López Dávila” fue la dificultad que enfrentan los niños diagnosticados con TEA para reconocer y expresar sus sentimientos y emociones. Este problema se consideró relevante debido a que los niños no saben qué son las emociones, no tienen una asociación mental de dichos conceptos y no conocen cuáles son las sensaciones que nuestro cuerpo experimenta ante cada una de ellas o lo que podemos hacer para autorregularnos o sentirnos mejor. En casos específicos, no cuentan con un lenguaje oral adecuado a su edad cronológica, pero se expresan por medio de gestos o palabras significativas que han ido adoptando a lo largo de su vida.

Durante la jornada de práctica especializada en la evaluación se llevaron a cabo diversas actividades relacionadas con las emociones, lo que permitió evidenciar que, en general, los niños no contaban con un esquema mental de estas y, por lo tanto, muchas de sus conductas disruptivas se originaban en su incapacidad para expresarse adecuadamente (ver Anexo H). Esto abarca la necesidad de que los alumnos puedan expresar lo que están sintiendo y buscar distintas alternativas para lograrlo. El impacto que este tema tiene en la actualidad es muy relevante, puesto que la educación socioemocional y la inclusión son aspectos que han adquirido importancia en la sociedad, y se busca una sociedad en la que se respete la diversidad y se aprecien las múltiples formas de expresión, cuidando que los sentimientos y emociones se tomen en cuenta en todo momento. Es importante recordar que, antes de ser alumnos o profesionales, somos personas.

Dentro del TEA se encuentran personas neurodiversas que tienen mucho que expresar al mundo. Durante años, se les ha reprimido diciendo que viven en su propia burbuja o en su propio mundo, lo cual es incorrecto, dado que simplemente todos tenemos distintas formas de convivir y relacionarnos en el entorno. Un método que utilicé para conocer esta problemática fue la observación de los niños durante las jornadas de trabajo y el registro de datos relevantes en las listas de cotejo y la bitácora. Además, desarrollé un instrumento de evaluación de mi autoría, que incluyó distintas preguntas que los padres de familia respondieron con base en la situación socioemocional de sus hijos y que posteriormente yo contesté para corroborar las respuestas. El instrumento de evaluación aplicado por los padres y por mí, como docente, se encuentra en el Anexo B.

2.1.5 Diagnóstico Grupal

De acuerdo con Fierro et al. (1999), la práctica docente comprende seis dimensiones: la dimensión didáctica, que incluye acciones que realiza el docente en el aula; la dimensión institucional, que se refiere a la institución educativa en la sociedad y sus aspectos político-institucionales, administrativos y normativos; la dimensión personal, que considera las características particulares que definen al

docente como persona; la dimensión valorativa, que aborda el conjunto de valores, creencias, actitudes y juicios propios que el docente manifiesta en las relaciones con los agentes educativos y la normativa de la escuela; la dimensión social, que se refiere al significado del docente sobre su tarea como agente educativo, las demandas sociales hacia su labor en relación con el contexto sociohistórico y político, y las condiciones geográficas y culturales; y, finalmente, la dimensión interpersonal, que se centra en las relaciones entre el docente y los estudiantes, padres de familia, demás docentes, autoridades escolares, entre otros.

Rodríguez et al. (2018), enfatizan en que la reflexibilidad es un medio que da como resultado la creación de una personalidad o estilo docente. Además, razona sobre los beneficios de la reflexión, puntualizando que en los profesores de nivel superior, cuando reflexionan sobre su práctica, tienen la posibilidad de visualizarse y redefinir pensamientos e ideas (p. 170).

Desde una perspectiva personal, se trató de mantener una actitud responsable, respetuosa, amorosa y empática. Siempre me ha gustado demostrarles a los niños que solo necesitan ser ellos mismos, trato de que reconozcan la importancia de identificar y expresar sus emociones.

Mi trayectoria ha sido difícil porque, en esta carrera, tenemos que aprender a controlar nuestras emociones. Día a día, vemos casos que tocan nuestro corazón y lo único que queda es crear espacios cómodos en el aula y hacer la mejor clase posible todos los días.

Existen altas y bajas, días buenos y días malos, pero esta trayectoria me ha permitido madurar un poco más y aprender que todos vivimos distintas realidades, pero merecemos las mismas oportunidades. De esa manera, pude abrir mi lado más humano y pude crecer educativamente con una serie de cursos y diplomados que aportaron en mi conocimiento y sabiduría, y me brindaron nuevas herramientas por compartir.

Rodríguez et al. (2018), consideran que en el momento en que los docentes frente a grupo tengan la apertura de atender a toda la diversidad, tendrán la

oportunidad de visualizar su actuar y podrán reflexionar sobre su práctica educativa, dando como resultado que no vean a los alumnos desde su etiqueta, sino desde la perspectiva de que todos son capaces de aprender (p. 171).

Retomando la dimensión social, puedo mencionar que en mi aula siempre busco promover el respeto a la diversidad, trabajando desde la equidad y brindando a cada alumno lo que necesita para su aprendizaje. Me gusta pensar en mis intervenciones y hacer críticas constructivas para mejorar continuamente mi trabajo como docente. Uno de los aspectos que siempre busco fomentar es el trabajo en equipo, recordando que los niños son los mejores maestros entre ellos mismos. Me gusta que se den cuenta de que todos son diferentes y que esto no está mal, que todos viven cosas distintas y que pueden mejorar si trabajan juntos en busca de un objetivo en común, experimentando y creando amigos y compañeros que guardarán eternamente en su corazón.

Parte fundamental de la docencia es tener en cuenta la diversidad de nuestro grupo al momento de planear. Personalmente, trato de diseñar planeaciones universales que permitan a todos los alumnos aprender en base a sus oportunidades, brindando atención individualizada a cada uno y respetando sus diferentes estilos de aprendizaje y la organización del aula.

Bajo la dimensión didáctica, como docente, siempre busqué tener a tiempo mis planeaciones para tener una estructura de mi clase. Esa es la herramienta que ampara nuestro trabajo y nuestras acciones. A su vez, procuro comenzar la clase con alegría y dialogar un poco para entrar en un ambiente cálido. Considero importante identificar reconocimientos previos y, posterior a ello, explicar el tema y la actividad. El material es otra herramienta importante del docente, pues, en lo personal, cuido mucho que sea útil y que no esté lleno de estímulos visuales que puedan causar una distracción.

Sumado a lo anterior, me gusta terminar la sesión con una actividad que me permita reconocer si hubo un entendimiento del tema. Aquí es donde entra la etapa de la evaluación del día, para la cual utilizo una lista de cotejo personalizada a mi

grupo. Procuero manejar la diversidad tanto en materiales como en actividades, y me gusta que mis alumnos experimenten cosas nuevas cada día para que la educación en mi aula no sea pasiva y sea diferente cada día de la semana.

Desde la dimensión valorativa, siempre trato de motivar a mis alumnos para que trabajen, muestren interés por lo que se está trabajando y desarrollen su autonomía y valores humanos. Una forma de hacer que mis alumnos se sientan cómodos es acercándome a su nivel y dialogando con ellos. Esta postura provoca que ellos no se sientan intimidados por mi presencia y que la convivencia sea más amena. Además, les doy las instrucciones de manera general y luego me acerco a cada uno de ellos para explicárselas personalmente.

En la dimensión interpersonal, existe un buen vínculo entre docentes, padres de familia e institución. En su mayoría, los padres se muestran interesados en el progreso de sus hijos y en cómo pueden ayudarlos, aunque en ocasiones la comunicación se ve afectada por situaciones laborales o personales, lo que dificulta el avance con los niños. Esto se relaciona con la dimensión institucional, ya que todo proceso lleva normas y reglas que deben cumplirse. El director es la máxima autoridad y se encarga de resolver los conflictos que surgen fuera del aula, además de asegurarse de que los docentes trabajen de acuerdo con los derechos, leyes y normas vigentes.

2.1.6 *Mi Grupo y sus Características*

La práctica para tener presente un diagnóstico se realizó del lunes 26 de septiembre de 2022 al 14 de octubre del año 2022. El foco de atención para el diagnóstico se retomó del aula de primer grado de primaria en el Centro de Atención Múltiple “Manuel López Dávila”, contando con un grupo diverso y de los más grandes en cantidad de población con 16 alumnos en total (catorce niños y cuatro niñas) entre las edades de cinco a ocho años. (Pérez, s.f., p. 3)

Dentro del aula hay niños con diversos diagnósticos, incluyendo discapacidad intelectual, síndrome de Down, catarata congénita, trastorno por

déficit de atención e hiperactividad (TDAH), TEA, síndrome de Down con hipotiroidismo, discapacidad motriz, parálisis, osteogénesis imperfecta (huesos de cristal) y asuntos más delicados de salud como cáncer renal y discapacidad múltiple por hipotonía central por selección 5q15, secuencia de Pierre Robin, traqueobroncomalacia, escoliosis congénita y neumonías repetidas. En algunos casos, se requiere inducir a coma durante un periodo de más de 6 meses o 1 año debido a la gravedad de la situación.

Los alumnos que enfrentan TEA son cuatro. Tomando en cuenta la clasificación del DSM-5, dos de ellos están en un grado 3 donde necesita mucha ayuda, uno está en el grado 2 donde necesita ayuda y el último está ubicado en el grado 1 en el cual no necesita mucha ayuda y es más independiente. Los alumnos 1 y 2 que enfrentan TEA tienen la capacidad de expresarse oralmente con palabras cortas; mientras que los alumnos 3 y 4 se niegan a hacerlo, solo emiten sonidos o hacen expresiones faciales, pero cuando se motivan mucho, sí articulan al menos una palabra; suelen expresarse llorando, señalando, golpeando las mesas o autolesionándose si algo no le gusta o no se sienten cómodos.

Si bien los 4 pueden emitir palabras cortas, hay ocasiones donde es necesario preguntar a sus padres lo que significa para ellos esa palabra; de igual manera, podemos entender su manera de comunicarse cuando se ponen a llorar, gritar, golpear, etc. Al emitir con palabras cortas, suelen ser palabras con las que están familiarizados y tienden a repetir las constantemente, de acuerdo con sus intereses. Debido a su maduración cerebral, su edad mental es similar a la de un bebé de aproximadamente un año en la mayoría de los niños. Como docente, tuve que observarlos, conocerlos y poco a poco darles un significado a todo lo que hacían, lo que me permitió comprender lo que trataban de comunicar a través de su llanto, gestos y expresiones faciales. El lenguaje se trata de expresión, por lo que mi objetivo fue comprender lo que ellos querían comunicar a través de su comportamiento ante distintas situaciones de la vida diaria.

Es posible definir el concepto de estilo de aprendizaje con una caracterización de Keefe (1988), como se citó en Alonso et al. (1994): “Los estilos

de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 104).

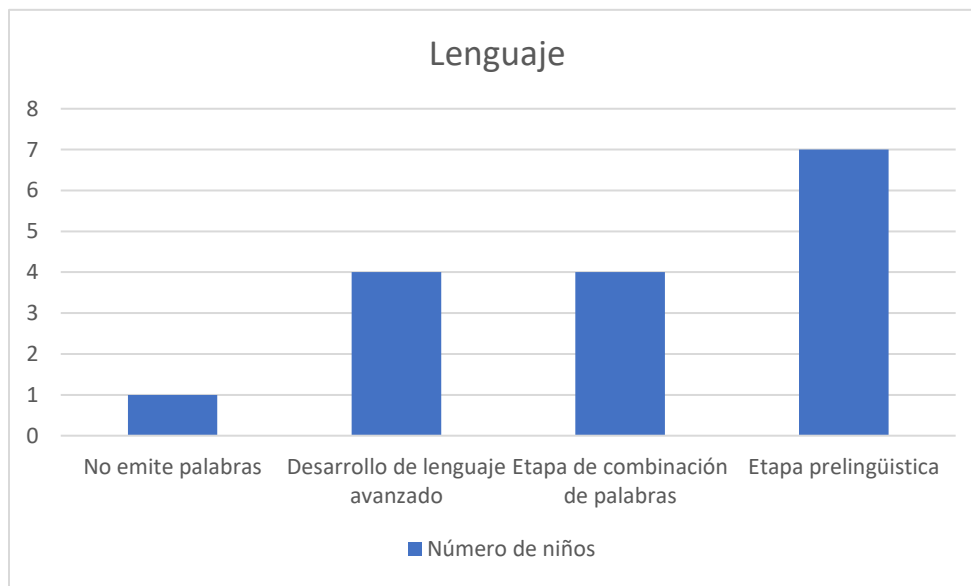
En base a cuestionarios realizados por la maestra titular en el mes de octubre del año 2022, se encontró que 4 alumnos en base a los estilos de aprendizaje corresponden al estímulo auditivo, 6 al estímulo visual y 6 al kinestésico. Esta información se pudo corroborar con el cuestionario de mi autoría que se aplicó a principios de octubre a padres de familia para conocer un poco más sobre sus hijos. Para Woolfolk (Woolfolk, 1996:128), las preferencias son una clasificación más precisa, y se definen como las maneras preferidas de estudiar y aprender, tales como utilizar imágenes en vez de texto, trabajar solo o con otras personas, aprender en situaciones estructuradas o no estructuradas y demás condiciones pertinentes como un ambiente con o sin música, el tipo de silla utilizado, etc. La preferencia de un estilo particular tal vez no siempre garantice que la utilización de ese estilo será efectiva. De allí que en estos casos ciertos alumnos pueden beneficiarse desarrollando nuevas formas de aprender. (Cazau, s.f., p. 1)

Como docente, el conocer los estilos de aprendizaje de mis alumnos me ayuda a comprender parte de su personalidad y sus preferencias. Esto me permite planear con base en sus intereses y, de esa manera, fortalecer sus habilidades para lograr los objetivos planteados o los aprendizajes clave.

Además, como herramienta para elaborar un diagnóstico certero, se trabajó con dos cuadernillos elaborados por la tutora para evaluar el desarrollo de la motricidad de los niños con actividades de preescolar y primero de primaria. Al revisar las actividades, se pudo observar que solo un niño puede realizar las actividades de manera autónoma. Los otros niños necesitan un profundo acompañamiento para la realización de sus tareas. Como aspecto relevante, los niños no muestran comprensión del espacio, aún no logran seguir líneas, agarrar correctamente el lápiz, pintar sin salir de la línea o trabajar con técnicas de boleo. En cuanto al lenguaje, una alumna no emite ningún sonido debido a que está

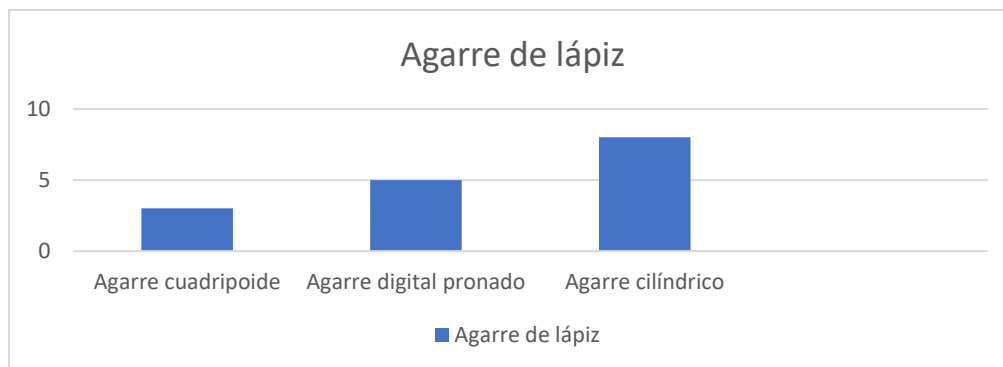
conectada a un tanque de oxígeno todo el tiempo y tiene un catéter. Cuatro se encuentran en la etapa de desarrollo del lenguaje avanzado, cuatro en la etapa de combinación de palabras y siete en la etapa prelingüística.

Figura 2. *Lenguaje*



Con respecto a la lectoescritura, solo un alumno con diagnóstico de TEA grado 1 está iniciando en el proceso lingüístico formando palabras completas y leyendo aun frases cortas. Es importante destacar que tiene una gran capacidad para retener información en su mente y es el único que reconoce todos los fonemas y las letras del abecedario, además ya escribe palabras largas.

En lo que concierne a la motricidad, el proceso de agarre de lápiz fue una consideración importante en el diagnóstico. Tres alumnos tienen un agarre de lápiz cuadripoide, cinco un agarre digital pronado y ocho un agarre cilíndrico. En cuanto, a las áreas de intervención, solo seis alumnos necesitan atención en el área de psicología, cuatro en el área de lenguaje y cuatro en el área de fisioterapia (Pérez, s.f.).

Figura 3. *Agarre de lápiz*

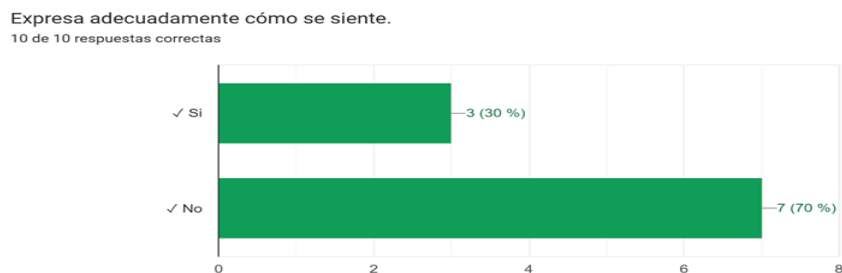
En el caso de los 4 alumnos que enfrentan TEA, se identifica que no tienen conocimiento sobre los sentimientos y las emociones, cómo es que reacciona nuestro cuerpo ante ellas y de qué manera podemos canalizarlas.

La parte de reconocer y expresar sus sentimientos y emociones se evaluó a través de una prueba elaborada de manera intencionada por mí, el cual permitió conocer la perspectiva de los padres de familia sobre sus hijos. Posteriormente, utilizando la técnica de observación que implementé en la jornada de práctica del mes de septiembre al mes de octubre de 2022, contesté la prueba. Los resultados arrojaron que el 80 % de los niños reconoce lo que es la tristeza, el 100 % tiene un esquema mental de lo que es la felicidad, el 90 % reconoce el enojo, el 60 % la calma, el 60 % el miedo y el 50 % la sorpresa (ver Figura 4).

Figura 4. *Sabe reconocer las siguientes emociones*

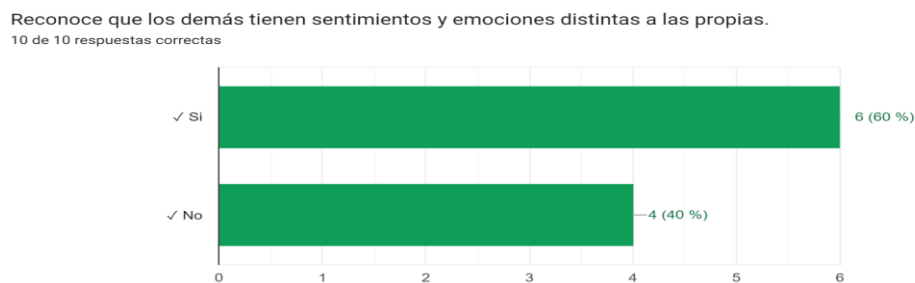
Solamente el 30 % expresó adecuadamente cómo se siente; el otro 70 % no lo hace (ver Figura 5).

Figura 5. *Expresa adecuadamente cómo se siente*



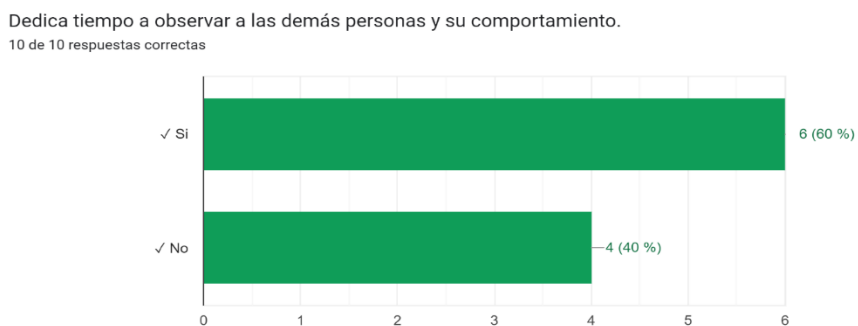
El 60 % de los alumnos reconoce que los demás tienen sentimientos y emociones distintas a las propias; mientras que el 40 % restante no (ver Figura 6).

Figura 6. *Reconoce que los demás sentimientos y emociones distintas y propias*



El 60 % de la población dedica tiempo a observar a las demás personas y su comportamiento; mientras el otro 40 % no lo hace (ver Figura 7).

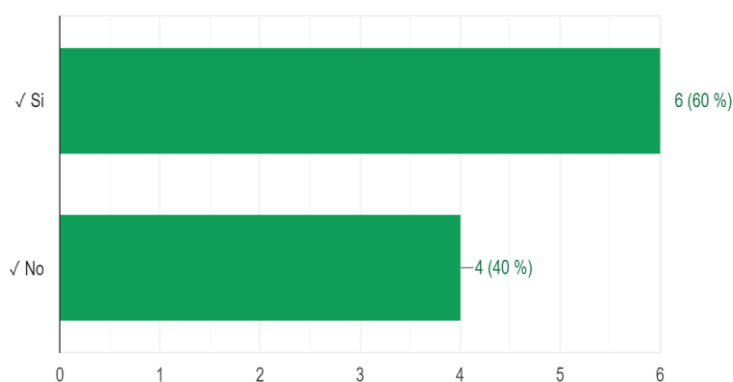
Figura 7. *Dedica tiempo a observar a las demás personas y su comportamiento*



El 40 % de los niños no busca expresar de manera oral lo que piensa o siente; mientras el 60 % restante sí (ver Figura 8).

Figura 8. *Busca expresar de manera oral lo que piensa o siente*

Busca expresar de manera oral lo que piensa o siente.
10 de 10 respuestas correctas



Solo el 30 % de los niños es capaz de autorregular sus emociones (controlar sus reacciones e impulsos); mientras el 70 % no lo logra (ver Figura 9).

Figura 9. *Es capaz de autorregular sus emociones (controlar sus emociones e impulsos)*

Es capaz de autorregular sus emociones (controlar sus reacciones e impulsos).
10 de 10 respuestas correctas

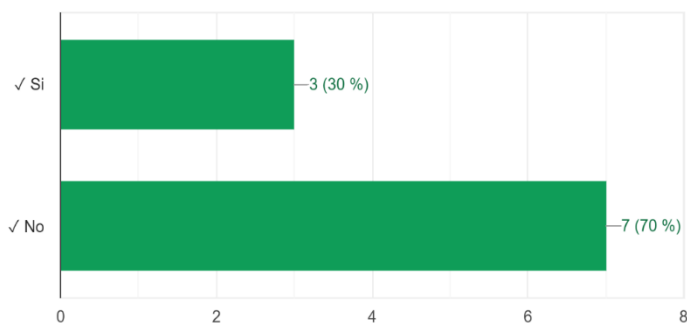


Figura 10. *Ante situaciones de desesperación y estrés reacciona de la siguiente manera...*

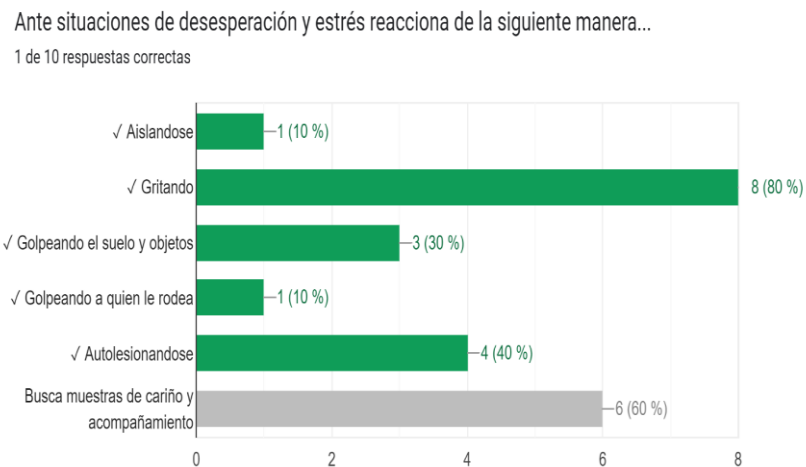


Figura 11. *Le tranquiliza y le gusta realizar algunas de las siguientes cosas...*

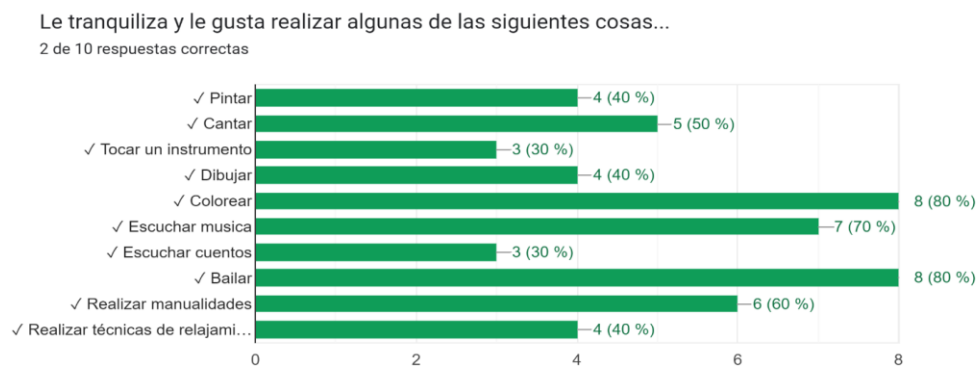
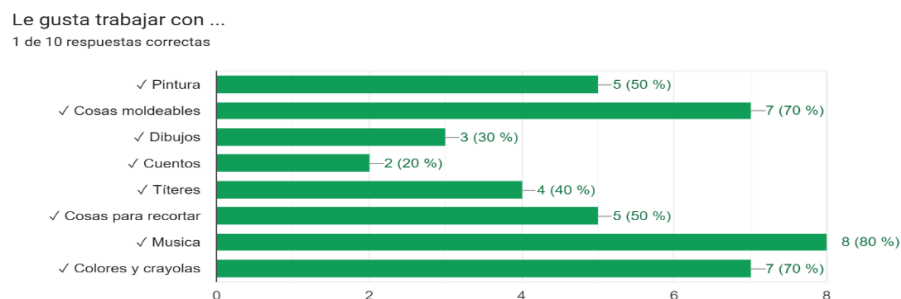
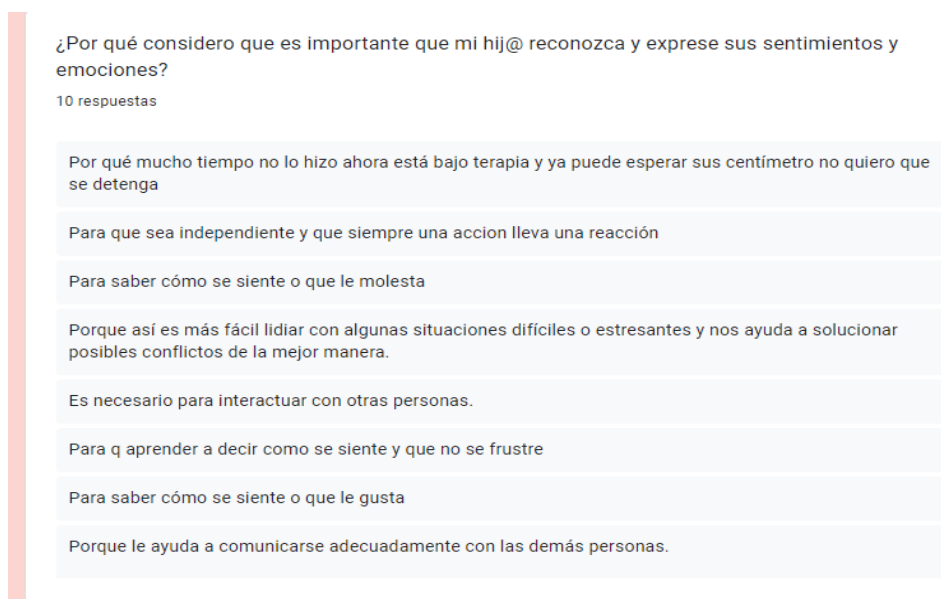


Figura 12. *Le gusta trabajar con ...*

Los padres de familia fueron el principal apoyo para contestar estos rubros, dado que son las personas más cercanas a los niños. Toda esta información me permitió buscar estrategias que ayuden a los niños a poder reconocer y expresar sus sentimientos y emociones, con el apoyo de los padres, quienes también consideran que el aspecto emocional de sus hijos es relevante para su vida diaria.

Figura 13. *¿Por qué considero que es importante que mi hijo/a reconozca y exprese sus sentimientos y emociones?*

2.2 Marco Teórico

2.2.1 Autismo

Descubrir el mundo es parte de la vida. Sin embargo, cuando miramos el cielo por la noche y lo vemos lleno de estrellas y vida, comprendemos que el universo es inmenso, lleno de factores desconocidos, únicos y diferentes que despiertan nuestra curiosidad y nuestro interés, soñando con la idea de un día poder descubrir todo lo que nos rodea sin quedar solo en el intento.

A lo largo de mi investigación quedé encantada con la perspectiva remota que brinda la experta en autismo Jennifer Cook, quien mencionó que “el autismo es una constelación de comportamientos, desafíos y aptitudes, pero todos lidiamos con sensibilidades sensoriales y enfrentamos desafíos con señales sociales”. El autismo es un trastorno del neurodesarrollo, que consiste en una alteración o modificación en la evolución típica cerebral. Según el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, quinta edición, se retoma la famosa tríada de Lorna Wing en la que se mencionan tres factores que se ven alterados en este trastorno: la comunicación, el reconocimiento y la comprensión sociales, haciendo alusión también a la imaginación.

De acuerdo con el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, las modificaciones estructurales son las que nos guían para saber la definición exacta del término autismo y, a su vez, las distintas clasificaciones. Un claro ejemplo de ello es la alusión al autismo de forma global en el DSM-5, quitando el concepto de “síndrome de Asperger” y otros trastornos del desarrollo neurológico para unificarlos bajo el término “autismo” desde lo particular, evocando la diversidad desde aquí.

Entender el autismo es saber que ninguna persona que lo enfrente es igual, cada uno es único y tiene características propias. Es por esto por lo que se considera algo complejo de entender, especialmente desde el aspecto emocional. Según investigaciones, se ha llegado a la conclusión de que las personas con autismo tienen una limitación para comprender las emociones propias y las de los

demás. Es curioso cómo actuamos ante el trastorno, sabiendo que las personas que lo enfrentan tampoco pueden comprender el comportamiento de una persona con un desarrollo típico y mucho menos sus pensamientos.

En la actualidad, existe una clasificación de tres niveles que exponen de manera significativa el grado de ayuda que necesita una persona con autismo, según el documento de reflexión en torno a los cambios propuestos en el DSM-5 en relación con los trastornos del espectro del autismo y su aplicación en España. En la tabla “Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo”, los niveles van desde “necesita mucha ayuda”, grado 3, “necesita ayuda notable”, grado 2, y “necesita ayuda”, grado 1. Al respecto, Armstrong (2012) sostuvo: “Un mundo neurodiverso es un mundo rico. Hagamos lo que podamos para preservar a esos genes aberrantes que hacen que nuestra civilización sea vital, diversa e interesante” (p. 1).

2.2.2 Historia del Trastorno del Espectro Autista

A partir de 1912, la palabra “autismo”, se introdujo en el mundo de la medicina y varios especialistas se enfocaron en realizar sus propias investigaciones. Sin embargo, era común que los investigadores no estuvieran al tanto de los estudios realizados por sus colegas, ya que cada uno hablaba un idioma diferente y no había tecnología avanzada para realizar traducciones.

Todo comenzó con experimentos en niños que presentaban un desarrollo atípico. Estos eran observados en clínicas durante cierto periodo de tiempo y los resultados se registraban en bitácoras. Es importante destacar que, en la época antigua, tener una discapacidad o ser diferente era razón para ser escondido o maltratado por la sociedad. En ese tiempo, había guerras y el Holocausto Nazi, por lo que era fácil hacer uso de la influencia para conseguir niños que perdían a sus familias en los campos de concentración y utilizarlos en experimentos. Si eras un aliado, tenías el poder suficiente para tomar a cualquier población y matarlos o elegirlos para tus experimentos.

No se sabe con certeza cuál era el fin de todos los sujetos con los que se experimentó, pero se sabe que principalmente Asperger utilizaba la eutanasia en niños como un método bastante efectivo de exterminio. Todos estos aportes ahora nos permiten tener una perspectiva más completa de lo que es el TEA, pero a la vez es imposible olvidar los métodos crueles con los que se obtuvo esta información. Debido a los nuevos descubrimientos, se ha conseguido segmentar el autismo en distintas clasificaciones. El DSM es el manual que es utilizado por todo el personal de la salud y es nuestra herramienta más cercana a la realidad. Por lo tanto, es importante mantenernos actualizados bajo los nuevos términos y hallazgos relevantes. Ahora se sabe que cada persona que enfrenta autismo es totalmente diferente y presenta alteraciones en distintos campos. En algunos casos, puede existir una comorbilidad o modos de reacción a los estímulos totalmente distintos.

2.2.3 Perspectiva sobre el Trastorno del Espectro Autista

Actualmente, vivimos en una sociedad que, aunque en cierta medida ha abierto su mente, aún se muestra ignorante respecto a lo que sucede a su alrededor. A diario, escuchamos comentarios ofensivos y discriminatorios en torno a las personas que enfrentan algún trastorno, discapacidad o barrera para el aprendizaje y la participación.

El secreto de la sabiduría, del poder y del conocimiento es la humanidad

–Ernest Hemingway.

Después de una larga trayectoria de formación, me cuestiono si las personas que enfrentan TEA realmente sufren a causa de su trastorno o si es más el rechazo de toda la gente que las rodea lo que les hace sentir que son el problema y que deben adaptarse al estilo de vida “típico” que se considera normal y que se espera que sigan. Los estándares y los prejuicios son detonantes perversos en nuestro mundo. Todos somos distintos y debemos luchar para que seamos aceptados, pero lo más importante es ser “respetados”. Nuestras características internas y externas únicas no deberían ser un punto crítico en la sociedad.

Cada ser humano presenta un estilo cognitivo diverso y único. Como parte del cambio, debemos trabajar con base en la diversidad y no sobre un alumno modelo como en los modelos pedagógicos antiguos. Debemos fomentar el respeto, el conocimiento y el valor humano, así como la inclusión y el aspecto socioemocional.

Como sociedad, a menudo presentamos un grado de egocentrismo, creyendo que somos el estándar y que todos los demás deben ser como nosotros. Somos una gran pieza de rompecabezas que no tiene por qué encajar. Cada pieza es distinta y digna de admirar. Enfrentar autismo es vivir de una manera única, tener un mundo propio y pensar de manera distinta, prestando atención a aspectos que llamen nuestra atención y reaccionando de manera distinta a los estímulos. Ser diferente es lo que nos hace iguales y lo que permite que nuestro mundo muestre una diversidad hermosa.

2.2.4 Teoría de la Mente en el Autismo

En el TEA se ha detectado que las personas que lo enfrentan tienen dificultad para comprender la teoría de la mente, que se refiere a la capacidad de inferir y comprender los sentimientos, ideas, emociones o reacciones de los demás. Para una persona que enfrenta TEA, puede resultar difícil imaginar o dar por hechos los pensamientos de las otras personas. En ocasiones, podemos desear que los demás comprendan nuestro comportamiento, pero dentro del espectro es importante comunicar todo lo que surge en la mente, puesto que, si no se hace, es imposible que los demás puedan tener una idea de lo que se piensa. Lo que no se dice y expresa queda invisible a los ojos y oídos de los demás.

En palabras de Barón-Cohen (1993): "Una teoría de la mente nos proporciona un mecanismo preparado para comprender el comportamiento social.

Podríamos predecir que sí a una persona le faltara una teoría de la mente, es decir, sí una persona estuviera ciega ante la existencia de los estados mentales, el mundo social le parecería caótico, confuso y, por tanto, puede ser que incluso le

infundiera miedo. En el peor de los casos, esto podría llevarle a apartarse del mundo social completamente, y lo menos que podría suceder es que le llevara a realizar escasos intentos de interacción con las personas, tratándolas como si no tuvieran “mentes”, y, por tanto, comportándose con ellas de forma similar a cómo lo hacen con los objetos inanimados” (p.22).

Una barrera dentro del espectro autista es comprender que los demás no piensan de la misma forma y que cada persona interpreta las situaciones de diferente manera. A menudo se habla de una falta de empatía porque las personas con autismo no pueden ponerse en el lugar de los demás, pero esto se puede interpretar como una dificultad para salir de su propio mundo de pensamiento y actuar sin una indicación clara. Vivir con TEA no hace que una persona sea inferior a los demás. Es importante que las personas que tienen un desarrollo neurológico típico comprendan que es necesario una comunicación literal, sin juegos de palabras ni doble sentido, para lograr una convivencia inclusiva y armoniosa.

2.2.5 Clasificación del Trastorno del Espectro Autista

Gracias a los múltiples avances respecto al conocimiento del espectro autista, distintos autores han hecho sus aportaciones para definir una clasificación basada en dimensiones específicas. En primer lugar, Lorna Wing estableció una tríada de aspectos que se ven comprometidos en el trastorno: la comunicación social, la interacción social y la conducta. Si varios aspectos dentro de estas áreas se ven afectados, se llega al diagnóstico oportuno.

En la comunicación social, existen aspectos clave desde el nacimiento de los bebés, por lo que es importante conocer las escalas de desarrollo según la edad de los niños. Debemos ser detectives de los niños para detectar algún signo de alerta en base a su desarrollo. De acuerdo con el libro *Autismo: descripciones generales*, la organización Autism Speaks (la organización de autismo más grande del mundo) ha desarrollado una campaña que enfatiza la importancia de reconocer las primeras señales del autismo y buscar servicios para una intervención temprana.

En términos generales, las personas con autismo pueden presentar una falta de comunicación con los demás, evitar el contacto físico y visual, tener una tendencia al aislamiento y estar en su propio mundo. También pueden presentar conductas disruptivas, dificultad para cambiar la rutina, ausencia de emociones y dificultad para expresarlas, entre otros síntomas. Estos síntomas pueden variar desde leves hasta graves, pero la intervención temprana puede ser beneficiosa para un mayor control y comprensión del entorno, lo que puede permitir una vida lo más independiente posible.

Rivière nos ayuda a entender seis factores que pueden concretar las bases del autismo: primero, se debe observar si existe algún retraso en el desarrollo neurológico y una posible asociación; segundo, la gravedad o severidad del TEA que enfrenta; tercero, la edad del niño y su escala de desarrollo; cuarto, su sexo, dado que de acuerdo con los estudios se concluye que el trastorno afecta con mayor frecuencia a la comunidad masculina, y cuando se presenta en la comunidad femenina, suele ser en un grado de alteración más severo; quinto, los tratamientos a los que estuvo expuesto desde la etapa prenatal hasta la posnatal; y sexto, el apoyo que se presenta por parte de la familia o los cuidadores.

A su vez, Rivière estableció 12 dimensiones en el inventario más utilizado para evaluar la severidad del TEA. En primer lugar, hizo alusión al trastorno del desarrollo social, donde se ve implicada la relación del niño con los demás, la reacción con terceros y la expresión emocional. En segundo lugar, está el trastorno de la comunicación y el lenguaje, que incluye funciones comunicativas, la expresión de ideas y el lenguaje recibido de terceros. En tercer lugar, está el trastorno de la anticipación y flexibilidad, que implica el control de situaciones anticipadas, la flexibilidad al cambio y situaciones fuera de rutina, y la realización de actividades complejas o fáciles y la reacción a estos estímulos. Por último, se encuentra el trastorno de la simbolización, que incluye la imaginación, la imitación de las conductas y acciones, y la capacidad de crear acciones que tengan un fin o significado.

Es importante recordar que cada persona es única y no deberíamos juzgarlas con base en estereotipos o etiquetas. Es triste que a veces solo conozcamos a alguien por su característica más distintiva, sin siquiera conocer su nombre. Si bien el diagnóstico del autismo nos ayuda a entender mejor la reacción de las personas, no deberíamos utilizarlo como una razón para segregación. Tener autismo u otra alteración no debería llevar a que se encasille a una persona bajo un término excluyente o discriminatorio. El autismo es simplemente otro lenguaje que debemos aprender a entender y descubrir. Es interesante y, en el futuro, puede dejar de ser considerado una etiqueta negativa. A veces, cuando hacemos planes y las cosas no salen como queríamos, nos decepcionamos. Sin embargo, es importante recordar que cambiar de planes no es necesariamente malo y que, al tener prejuicios y expectativas, podemos perdernos de disfrutar al máximo de nuevas oportunidades. Si viviéramos en un mundo sin prejuicios y expectativas, podríamos enriquecernos de maneras más profundas.

En el libro de Cadaveira y Waisburg (2015), Kingsley plantea en el apartado de “Autismo: descripciones generales” que la clave para realmente poder descubrir los encantos de Holanda es no considerar a este nuevo lugar como algo feo, desagradable, sin esperanza, sino como un espacio nuevo y diferente. Por último, nos enseña que es posible que el dolor del viaje soñado que no hicimos nunca termine, porque la pérdida de un sueño es algo muy significativo; sin embargo, si nos pasamos toda la vida lamentando el hecho de no haber llegado a Italia, no seremos libres para disfrutar las cosas tan especiales y bellas de Holanda. Con todo esto, quiero aludir a la importancia de vivir los distintos procesos, cómo lo es el dueño, tal vez a enfrentarnos a algo que no esperábamos y a algo desconocido, pero también comprender que lo distinto y nuevo no es malo, solo es cuestión de explorar y embellecer nuestra vida de un nuevo paisaje hermoso.

Un proceso por el que pasan los niños que enfrentan TEA es querer ser diferentes y no tener esa etiqueta constante sobre su persona, querer ser “normales” y, hasta cierto punto, cuestionar su existencia. Después, entran factores como la depresión, la ansiedad, el estrés y el miedo al mundo exterior, temiendo no entender

el funcionamiento del mundo de las personas típicas. Esa es la verdadera limitante de nuestra sociedad.

Lo que yo quiero lograr como docente es que mis alumnos se sientan orgullosos de sí mismos y que no deseen ser como los demás. Como futura madre, me gustaría que mis pequeños se sientan amados y que no tengan ese deseo de cambiar su persona para encajar en el mundo exterior. Quiero que descubran su propia esencia y que demuestren sus sentimientos de la manera más pura y linda posible, de una forma en la que se sientan cómodos.

Tener autismo no significa no ser humano, sino que significa ser diferente. Significa que lo que es normal para otros no es normal para mí, y lo que es normal para mí no es normal para otros. En cierto modo estoy mal equipado para sobrevivir al mundo, igual que un extraterrestre sin un manual de orientación. Pero mi personalidad está intacta. Mi individualidad, sin daño alguno. Le encuentro significado y valor a la vida y no quiero curarse de mí mismo... Reconoce que somos igualmente extraños el uno para el otro y que mi forma de ser no es solo una variante dañada de la tuya... Cuestiona tus conclusiones. Define tus condiciones. Colabora conmigo para construir puentes entre nosotros. (Cadaveira y Waisburg, 2019, p. 13)

2.2.6 Niveles de Afectación del Trastorno del Espectro Autista

Primero es importante entender que utilizar una escala desde profundo a leve es algo que ayuda a entender la clasificación, pero cada persona tiene su mapa individual de afectación y no se puede encasillar en una sola palabra. Por ejemplo, una persona puede tener una capacidad de lenguaje oral desarrollada, pero la capacidad de expresión emocional puede estar muy afectada. El autismo es una combinación única de factores que se presentan en un diagrama de árbol, donde cada persona tiene su propia combinación y estructura.

La intervención es la parte más fundamental dentro del TEA, y de ella depende el avance o retroceso que el niño experimente durante su nivel de maduración cerebral. Afrontar el autismo no significa que no se pueda vivir la vida y

ser independiente en cierta medida, pero todo comienza con la atención en casa y la intervención de especialistas adecuados y oportunos para optimizar su desarrollo.

2.2.7 Integración Sensorial en el Trastorno del Espectro Autista

La integración sensorial, hablando desde el punto de vista neurológico, es el procesamiento que nuestro cerebro realiza de toda la información que recibimos a través de los sentidos. En términos más simples, se refiere a la manera en la que experimentamos la vida y adquirimos conocimientos. Este proceso de integración comienza desde la etapa prenatal y se va haciendo más sofisticado y preciso a medida que maduramos. Todo esto depende del contexto y de las herramientas adecuadas que se brinden al sujeto en formación, tal como lo estableció Vygotsky.

La integración sensorial, según Vidal (2014), “es el procesamiento, a nivel cerebral, de la información proveniente de los sentidos; dependiendo de la velocidad y eficacia de dicho procesamiento, según Ayres (2006), se dará una respuesta adaptada al medio en mayor o menor medida” (p. 5). El proceso de integración sensorial se da en varias etapas. En primer lugar, recibimos estímulos sensoriales a través del tacto, oído, visión, gusto, olfato, percepción y sentido vestibular. Estos estímulos sensoriales (*input*) dan entrada a los conocimientos. Luego, se produce una respuesta adaptada después de experimentar con la información y tener un esquema cerebral. Esto lleva al aprendizaje y la interacción con otras personas, el medio ambiente, el movimiento, la autoconfianza, el autocontrol y la habilidad para expresar lo que pensamos. Finalmente, se genera una retroalimentación.

Dentro de los efectos a largo plazo de un déficit de integración sensorial, todo depende de elegir sabiamente entre una ocupación constructiva o destructiva. Si buscas situaciones estimulantes y positivas, puedes canalizar tu *input* sensorial de manera ocupacional y positiva. Esto puede ayudar a experimentar menos ansiedad, aumentar tu competencia, obtener más apoyo social y mejorar tu autoestima. Por otro lado, si canalizas tu *input* sensorial de forma negativa, puedes involucrarte en actividades peligrosas, arriesgadas y de alta intensidad, y eventualmente incluso caer en el consumo de drogas y tomar riesgos innecesarios. Es posible que los

logros académicos se estanquen después de años y que sigas enfrentando complicaciones en las mismas áreas sin superar los diagnósticos establecidos. Sin embargo, al elegir ocupaciones constructivas y positivas, puedes encontrar formas de seguir desarrollándote y progresando.

Este tema se me hace relevante porque existen factores que pueden provocar conductas disruptivas o crisis en los niños que enfrentan autismo. Los sentidos están implicados en el TEA y pueden presentarse alteraciones en alguno de ellos. A veces, no somos conscientes de las acciones que realizamos y que pueden ser un factor desencadenante de crisis en estas personas. Por ejemplo, si un niño o persona que enfrenta autismo tiene una afectación en la integración auditiva, salir de su zona segura pueden generar una sobrecarga de estímulos auditivos que pueden ser detonantes para una crisis. Esta situación puede compararse con tener audífonos puestos con música de metal a todo volumen y, aun así, percibir pequeños ruidos que para ellos son muy fuertes. La sensación de querer parar de sentir esos estímulos puede provocar un descontrol y un estado de crisis que puede ser difícil de entender. En el TEA, las afectaciones en la integración sensorial son muy comunes.

Todo es cuestión de la estimulación y la intervención. Si un niño logra tranquilizarse amasando cosas, como una forma de moderar su estrés y ansiedad, se puede trabajar en este aspecto para convertirlo en algo positivo para su salud y su vida. Por ejemplo, podría trabajar en una pizzería amasando la masa de las pizzas. Es importante encontrar un motivante y minimizar las malas sensaciones, alejando a los sujetos de factores de peligro. Todos estos aspectos que se ven alterados provocan pueden generar aislamiento e incapacidad para expresar lo que piensan y sienten. Por eso, la parte emocional es un aspecto difícil dentro del TEA, puesto que no se trabaja comúnmente y es difícil entender algo si no sabemos de lo que estamos tratando.

Todo se relaciona con el aprendizaje. Si el niño tiene dolor o no se siente cómodo, es imposible que centre su atención en aprender algo nuevo, dado que su mente estará pensando constantemente en lo que su cuerpo le exige. Para lograr

una independencia y desarrollo de nuestros alumnos es necesario tener en cuenta la teoría ocupacional y centrar sus intereses en un objetivo bueno y dinámico que ayude a su independencia, salud y estado de bienestar, además de brindar buenas experiencias sensoriales.

2.2.8 Emociones dentro del Trastorno del Espectro Autista

Debemos reconocer que las personas dentro del espectro del autismo no es que no sientan o generen emociones. La principal dificultad es reconocerlas y saber qué es lo que están sintiendo. De acuerdo con Matías Cadaveira y Claudio Waisburg, en el libro *Teorías y modelos explicativos sobre el autismo*, es necesario comprender que la persona con dicho trastorno no tiene una ausencia de empatía, simplemente es difícil comprender y sentir de manera diferente. Por esta razón, comunicar lo que sentimos es un aspecto clave de supervivencia humana.

Por lo general, tratamos de comprender el pensamiento de las personas dentro del espectro del autismo, sin darnos cuenta de que ellas también tienen una constante batalla para comprender nuestro mundo y los pensamientos que no expresamos de manera oral desde un sentido literal. Es lamentable que en nuestro mundo no se tome en cuenta la salud socioemocional como un valor relevante, sin saber que nuestro estado emocional influye en nuestras acciones, en nuestra salud y en todo lo que hacemos, incluso en la educación.

Para una persona que enfrenta TEA puede ser difícil reconocer y nombrar las emociones que está experimentando, así como también puede ser difícil expresarlas. Es cierto que las emociones no necesariamente se expresan de manera oral, y existen muchas formas en las que podemos comunicar nuestros sentimientos. En mi opinión, el arte es una forma particularmente poderosa y simbólica de expresar nuestras emociones, dado que permite que nos dejemos llevar por nuestros sentimientos y los plasmemos de una manera creativa y auténtica, sin preocuparnos tanto por lo estético sino por transmitir nuestro estado emocional de una forma hermosa y auténtica.

2.2.9 El Arte, la Gestión Emocional y el Conocimiento de Sentimientos y Emociones

El arte es una actividad creativa y emotiva donde un sujeto puede expresar sus sentimientos y emocionales mediante distintas técnicas y procedimientos, impulsando la expresión y no solo un juicio estético.

De acuerdo con la Pedagogía del arte impartida por Save the children (2009), como se citó en Avila (2020), las personas que reciben una educación enfocada a las artes desde una edad temprana pueden estimular de mejor manera su sensibilidad y su intelecto. Además, si se fusiona el arte con los procesos educativos, los niños pueden recibir nuevas herramientas de expresión y comunicación de pensamientos, ideas o emociones (párr. 1).

El arte fomenta una reflexión propia, autoestima y seguridad, incluso se genera un vínculo más fuerte con los cuidadores. Empezar a trabajar desde este enfoque encontraremos una manera nueva de ver las cosas, de imaginar y de entender las emociones de una manera más sincera y literal. “No se trata de dar clases de arte. Lo que interesa es desarrollar las capacidades artísticas: belleza, expresión, creatividad, para promover el desarrollo personal, imaginar, fantasear, divagar, soñar, invitar, crear, recrear es esencial al proceso educativo” (Save The Children, 2008, p. 18).

El arte nos permite ver lo que está escondido dentro de nuestro ser, nos ayuda a crecer, generar responsabilidad afectiva, reconocer lo que sentimos y, sobre cualquier cosa, a conocernos. El arte como mediación es un espacio para fomentar confianza e impulsar la creatividad. El arte y su concepción dependen de quién lo mire y lo juzgue. Para cada persona, una obra puede significar múltiples cosas; pero para quien la realizó, es una expresión de una emoción y un sentimiento que necesitaba sacar de su ser de alguna manera.

Según Paul Klee, “El arte no reproduce aquello que es visible, sino que hace visible aquello que no siempre lo es”. En palabras de Albert Einstein, “El arte es la expresión de los más profundos sentimientos”. Cuando hablo de arte no quiero decir

que tengamos que convertir a los niños en artistas, pero el arte es algo hermoso y mágico que puede ayudar a la superación del ser humano y tener una conciencia emocional positiva. No hay emociones malas, solo hay que aprender a canalizarlas.

“Los espejos se emplean para verse la cara; el arte para verse el alma”

–George Bernard Shaw.

Existen distintas formas de expresar los sentimientos, incluyendo las artes plásticas, las artes escénicas, las artes literarias, las artes musicales y las artes aplicadas. No siempre es necesario expresar oralmente lo que sentimos, y en el espectro autista puede haber dificultades para el lenguaje oral. Buscar otros métodos de expresión nos hace trabajar desde la inclusión y desde la creatividad. La gestión emocional es algo que se ve comprometido dentro del espectro autista, dado que está es la capacidad que tenemos de canalizar lo que sentimos para tenerlo regulado y controlado. En ocasiones, no conocer lo que estamos sintiendo provoca una crisis y un rechazo hacia nuestra persona, pues nos es imposible controlar todo lo que nos está absorbiendo y es más fácil explotar, pues no sabemos cómo expresar lo que nuestra mente nos está exponiendo.

La habilidad para expresar nuestros sentimientos y emociones es limitada, pero es algo en lo que podemos trabajar para formar mejores seres humanos y asumir la responsabilidad afectiva. Podemos expresarnos de diferentes maneras, desde nuestro cuerpo hasta la creación de una obra plástica. Lo importante es encontrar un equilibrio y aprender a reconocer qué es eso que se está sintiendo, familiarizarse con las emociones y, de esa manera, actuar ante las situaciones que se presentan a lo largo de la vida.

“Como los sentimientos y emociones, la imaginación es un tema espinoso con una historia de exclusión del reino de lo cognitivo” (Efland, 2004).

Una emoción es una reacción que tenemos al vernos expuestos a distintos estímulos; en cambio, un sentimiento es la respuesta de las emociones y el juicio que tenemos sobre ellas. Es importante comprender que no estamos educando robots, estamos educando personas que son vulnerables y sensibles. No sirve de

nada enseñar a leer si, en un futuro, el niño no va a saber si está triste o feliz y cómo canalizar esas emociones ante una situación de riesgo. No es casualidad que el número de suicidios continúe en aumento, al igual que los problemas de salud mental relacionados con la ansiedad y la depresión.

“El medio de expresión en arte no es ni objetivo ni subjetivo. Es la materia de una nueva experiencia en que lo subjetivo y objetivo han cooperado de tal manera que ninguno tiene existencia por sí mismo” (Dewey, 2008, p. 324).

2.2.10 Neurociencias y Arte

Hoy en día, los nuevos modelos pedagógicos nos invitan a tomar en cuenta el estudio del sistema nervioso y nuestro desarrollo cerebral para promover conexiones más enriquecedoras en la educación y la vida curricular. En el pasado, se creía que los niños debían memorizar para lograr los resultados deseados, pero la nueva perspectiva nos invita a dejar de ver al niño con un sujeto que memoriza para un examen y velar por su pleno desarrollo, fomentando sus habilidades sociales y emocionales. Nuestro sistema nervioso es el aspecto más importante de nuestro cuerpo y una buena estimulación nos garantiza una mejor calidad de vida.

El modelo revisado por Anderson et al. (2001), como se citó en Caeiro (2019), retoma los hallazgos sobre la neurociencia y el proceso que se lleva a cabo en el aprendizaje referente a la plasticidad, tomando en cuenta el comportamiento y las reacciones físicas (p. 71).

El arte no solo nos invita a pensar, sino que tiende a velar por nuestros sentimientos y emociones. El tener un buen conocimiento de nuestra salud socioemocional y qué es lo que sentimos, permite que nuestro cerebro se siga estimulando de manera favorable. Se tiende a pensar que el arte es una pérdida de tiempo y las emociones también, y no se comprende que el arte es una puerta que refleja el alma. El formar personas con conocimiento de lo que sienten y con responsabilidad afectiva, generará un desempeño académico impecable.

Según Caeiro (2019), el estudio neurológico ha dado como resultado, después de investigaciones, que el contenido del conocimiento está determinado

por el modo en el que se obtiene, causando una transformación orgánica y estructurada en el cerebro (p. 70).

Con el tiempo, los maestros caemos en una rutina y perdemos esa creatividad e ilusión de que el aprendizaje va más allá de una hoja de trabajo. Dentro del espectro autista, el uso de la neurociencia y la constante estimulación provoca una mejora radical en el niño. Si combinamos esto con el arte, podríamos hablar de una plena independencia. El TEA es un trastorno del desarrollo neurológico que puede generar diversas limitaciones en el sujeto debido a su afectación cerebral. Sin embargo, es posible promover el avance y desarrollo del niño mediante la estimulación y la innovación, evitando que continúe retrocediendo en su proceso de aprendizaje y adquiriendo más limitaciones.

De acuerdo con Rodríguez y Luna (2018), La creatividad, la imaginación y la capacidad de adaptación son competencias que se desarrollan por medio de la educación artística y son tan importantes como las habilidades tecnológicas y científicas requeridas” (p. 1). Formar a sujetos con una calificación perfecta, pero sin saber reconocer sus sentimientos y emociones es como trabajar y ganar todo el dinero deseado, pero sin poder disfrutarlo. Al tener una buena salud emocional, los cambios positivos en el sistema educativo serán notorios. Debemos comprender que no somos robots, detrás de un alumno siempre hay una persona que vive, piensa y siente cosas diferentes.

“La unión de la educación y las artes opera positivamente en el tejido neuronal de los menores, fortalece la autoestima, salvaguarda la identidad cultural y propicia el pluralismo, el reconocimiento y el respeto por los otros” (Save The Children, 2008, p. 5). Save the Children México es una inspiración de cambio y mejora en perspectiva de una transformación, pues es un programa que trata de fomentar la capacidad de desarrollar ideas propias y expresar las ideas de manera que se genere un autoanálisis.

2.2.11 Inclusión

El reconocimiento de la diversidad humana es fundamental hoy en día. Ser diferente implica tener una riqueza única que podamos compartir con los demás. La inclusión busca que todos seamos respetados y considerados como parte integral de nuestro entorno, siendo participantes activos. Al fomentar la capacidad de comunicar sentimientos y emociones, podemos motivar a los niños a generar una autoestima saludable y a comprender que lo que sienten es importante. También podemos ayudarles a reconocer que los demás pueden tener pensamientos diferentes, pero también sienten y son personas frágiles y fuertes.

2.2.12 Capacidad de Comunicar Sentimientos y Emociones dentro del Trastorno del Espectro Autista

Dentro del espectro autista, una de las principales limitaciones es que los niños y los adultos no saben qué es lo que están pensando y sintiendo. Las reacciones ante las situaciones son únicas y distintas unas de otras. En ocasiones se piensa que las personas son ignorantes a lo que sucede, pero en realidad es que lo procesan de manera diferente. Como se expuso anteriormente, cada persona dentro del espectro es diferente y esto implica la manera en la que pueden comunicar sus sentimientos y emociones. A veces, puede ser difícil para ellas expresar verbalmente lo que están sintiendo, pero todas tienen un mecanismo de reacción que podemos interpretar para darnos una idea de su teoría de la mente y cómo están procesando la información.

A menudo, dentro del sistema se espera una respuesta verbal y clara por parte del niño para evaluar su aprendizaje, pero la realidad es que no todos los niños pueden expresarse de la misma manera. Por ello, es importante considerar diferentes modelos pedagógicos que permitan una expresión más amplia, como el arte. A través del arte, ya sea a través de la danza o la creación de obras plásticas, los niños pueden expresar sus pensamientos y emociones de manera más libre y creativa. Hay que destacar que la historia del arte es fascinante y nos muestra cómo los artistas encontraron en el arte un refugio y una forma de autorregulación y formación personal.

Es una realidad que en México el arte es muy caro y a la vez poco valorado, pero estoy segura de que, si nosotros como docentes empezamos a implementarlo en nuestra aula, las nuevas generaciones pueden desarrollarse de manera más personal y formativa. Enfrentar el TEA no significa que seas una roca que vive la vida sin sentir, todo lo contrario, lo que se necesita es encontrar una forma cómoda y liberadora de expresión para el niño, además de provocar una estimulación involuntaria del sistema nervioso y obtener habilidades para la vida. Es difícil comprender el nombre de las emociones y lo que implica cada una, pero hacer uso de experiencias propias y un lenguaje claro y preciso genera esquemas mentales y personales para comprender lo que para nosotros significa, a partir de lo que vivimos día a día.

Según Caeiro (2019), “Efland situó el arte, la creación artística y su educación en el contexto cognitivo del aprendizaje, dándole un valor intelectual (Efland, 2002, 2004) cómo complemento a los valores emocionales o puramente expresivos” (p. 7). La taxonomía de Bloom es un gran modelo que hace entendible lo necesario hoy en día, puesto que abarca tres dominios fundamentales: el cognitivo, donde se procesa la información y se generan esquemas y habilidades sociales y mentales; el psicomotor, relacionado con nuestro cuerpo en movimiento; y, por último, el afectivo, en el que nos vamos a enfocar principalmente, relacionado con los sentimientos, las emociones y la responsabilidad emocional. Lo principal en lo que debemos trabajar es en la dimensión metaafectiva, donde comprendemos a nosotros mismos y a los demás, teniendo en cuenta los pensamientos, afectos, ideas, sentimientos, emociones y conocimientos. Además, es relevante trabajar en la dimensión metaemocional, donde se reconoce y comprende las emociones y sentimientos propios y colectivos, fomentando la autoconciencia subjetiva y la conciencia intersubjetiva.

2.3 Contextualización del Plan de Acción

De acuerdo con Arnaiz et al. (2017), “Una educación preocupada por dar una respuesta educativa atenta a las diferencias que presenta cada estudiante, y por conseguir buenos resultados académicos y profesionales para todos” (p. 192).

Para comenzar, en este apartado se presenta información relevante sobre el CAM “Manuel López Dávila” (ver Anexo A.2, plano de la institución), incluyendo detalles sobre su contexto interno y externo, así como su organización escolar. Asimismo, se destaca la diversidad presente en este entorno educativo y se mencionan las leyes que regulan su funcionamiento, como la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

Por otra parte, se expone cómo se trabaja el Plan Escolar de Mejora Continua y los objetivos que busca cumplir la institución. El Plan Escolar de Mejora Continua “es la expresión de las voluntades del colectivo docente y de la comunidad escolar para organizar las acciones encaminadas a lograr mejores resultados educativos y transitar hacia la construcción de la Nueva Escuela Mexicana” (Islas, 2021, párr. 3). La institución tiene como objetivo proporcionar a cada alumno un ambiente de aprendizaje en el cual se desarrollen habilidades y conocimientos, así como también realizar actividades psicopedagógicas, tales como talleres, los cuales se mencionan más adelante.

2.4 Propósitos considerados para el plan de acción

En las actividades sugeridas dentro del plan de acción se plantean tres principales propósitos a desarrollar ante el área de oportunidad detectada, los cuales son:

- Favorecer el reconocimiento y expresión de sentimientos y emociones por medio del arte como mediación en alumnos diagnosticados con dicho Trastorno.
- Trabajar la empatía, la autorregulación y la Teoría de la mente mediante actividades por medio del arte como mediación.

- Favorecer el utilizar nuevos materiales artísticos que permitan un acercamiento al arte como mediación.

2.5 Presentación del Plan de Acción

Según Gimeno y Pérez (1992), todo programa de intervención debe cumplir las características de adecuación, concreción, flexibilidad y viabilidad; es decir, debe planificarse dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje que se da en el aula y asegurar la coherencia de lo que se plantea con las características de los alumnos, haciéndolos partícipes de su propio proceso educativo.

Lo que se pretende lograr y promover con cada una de las actividades del plan de acción es que los alumnos aprendan nuevas formas de identificar y expresar sus sentimientos y emociones, respetando la personalidad de cada uno y permitiendo trabajar a través del arte como mediación. De esta manera, se estimulan y fortalecen sus habilidades y se les brinda un aprendizaje que les será útil en su vida. Al elaborar el plan de intervención, se tomó en cuenta el material como un factor primordial, optimizando el uso del gis como un primer acercamiento al arte debido a la tranquilidad que le representa al alumno al manipularlo. El gis le permite tener todo el control de lo que está haciendo y sus movimientos se vuelven un poco más delicados en comparación con otros materiales que pueden resultar incómodos. Esta recomendación es respaldada por la Asociación de Trastornos del Neurodesarrollo: Autismo.

En su libro *Autism and the development of mind*, Hobson (1993) afirmó que las personas con autismo tienen dificultades para comprender las emociones, por lo que pueden tener dificultades para pensar simbólicamente y reconocer a las personas como entidades propias e individuales. Partiendo de mi problemática, diseñé cada actividad con el propósito de que los niños e incluso los padres de familia, puedan comprender claramente los sentimientos y las emociones, reconociendo su importancia y aprendiendo a expresarlos a través del arte como medio comunicación. El arte es algo tan diverso y hermoso que representa la libertad de expresión.

Para mi plan de intervención, me apoyé de las estrategias y criterios de intervención de la psicóloga educativa terapéutica Erika Guerrón Pérez, en las pautas y principios del DUA y en las estrategias de enseñanza. Además, recibí asesoría de la Mtra. Leticia Colina, quien cuenta con un máster en Autismo e Intervención Psicoeducativa, IATP en Málaga, España; una maestría en Psicoterapia Gestalt por el Centro de Estudios e Investigación Gestálticos de Xalapa (CESIGUE); un diplomado superior en Necesidades Educativas, Prácticas Inclusivas y Trastornos del Desarrollo en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Argentina; y una especialización en Intervención Psicoeducativa en TEA y en Arte como Desarrollo. Actualmente, dirige el Semillero Creativo Interdisciplinario de la Comunidad de Jóvenes con Trastorno del Neurodesarrollo PIA Armónicos, en el Sistema Nacional de Fomento Musical, CDMX.

Salazar (2019), establece que el Arteterapia otorga una oportunidad para expresarse y comunicarse de una manera no verbal, dando como resultado una solución a los desafíos emociones, fomentando un desarrollo personal e individual. Además, establece que el arte apoya a las personas para que logren una mejor relación con el mundo interior y exterior (p. 12).

2.6 Acciones y Estrategias de Análisis de Reflexión

2.6.1 *Tabla 1. Acciones y estrategias de análisis de reflexión*

Fec ha	Actividad	Propósito	Materiales	Participantes Alumnos de primero de primaria del CAM Manuel López Dávila. Cuatro alumnos enfrentan TEA.
23 de noviembre	Mi Universo	Se busca que los alumnos conozcan la tristeza, la felicidad, el enojo y el miedo, generando un	Historia de Wootteo, Wootteo,	Evaluación <i>Técnica:</i> observación <i>Instrumento:</i> lista de cotejo

re		concepto mental y que sepan cómo reaccionar ante ellos y que sean conscientes de que todo lo que se siente es válido y que solo es necesario aprender a canalizarlo.	tablas, gis.	
30 de noviembre	RJ y sus emociones	Se busca que los alumnos sean capaces de proyectar una emoción en un títere, a partir de una historia y trabajar la teoría de la mente, para que puedan imaginar cómo se sienten los que los rodean.	Historia de RJ, pictogramas, imágenes, espejo, títeres, hojas de papel, carboncillo, gis.	<p>Evaluación</p> <p><i>Técnica:</i> observación</p> <p><i>Instrumento:</i> lista de cotejo</p>
7 de diciembre	Bailando con RJ	Se pretende que los alumnos con base en la música puedan identificar las reacciones de su cuerpo y descubrir cuál es con la que se sienten más cómodos y, a partir de ello, mencionar qué es lo que les recuerda o qué experimentaron.	Títere e historia de Wootteo, tapetes, bocina, manual de Wootteo.	<p>Evaluación</p> <p><i>Técnica:</i> observación</p> <p><i>Instrumento:</i> lista de cotejo</p>
8 de diciembre	“Corazón de	Lograr que los alumnos tengan una visión de lo que son ellos mismos y puedan reconocer qué es lo que	Carta de Wootteo, imagen del corazón de	<p>Evaluación</p> <p><i>Técnica:</i> observación</p>

	Wootteo.”	hay en su corazón, sea bueno o malo., qué es lo que los hace sentir tristes, felices, enojados o asustados.	Wootteo, imágenes representativas de emociones, gis y manual de RJ.	<i>Instrumento:</i> lista de cotejo
--	-----------	---	---	-------------------------------------

15 de febrero del 2023	“Viajando al espacio”	Lograr que los alumnos comprendan que cada uno de ellos es único y sus pensamientos y emociones son totalmente diferentes, pero que pueden sentirse identificados con las personas de su alrededor; además, se quiere que integren lo aprendido durante las anteriores sesiones y puedan expresarse.	Historia de Wootteo, RJ, papel, gis, carboncillo, bocina.	<p>Evaluación</p> <p><i>Técnica:</i> observación</p> <p><i>Instrumento:</i> lista de cotejo</p>
------------------------	-----------------------	--	---	--

2.7 Intervención con los Padres de Familia

Objetivos:

- Informar a los padres de familia que, por medio del arte, se puede favorecer el fortalecimiento y la capacidad de expresar sentimientos y emociones en los alumnos que enfrentan el TEA.

- Diseñar infografías, videos o carteles que permitan informar a los padres de familia y fomentar su participación en el desarrollo socioemocional de sus hijos.

Acciones por implementar:

- Cada lunes y viernes se les compartirá un video o una infografía a los padres de familia, relacionados con los sentimientos y las emociones, su importancia y las acciones para apoyar a los hijos en sus reconocimientos, además de compartirles qué es el arte como mediación y de qué manera pueden trabajarlo junto con sus hijos.

III DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS, EVALUACIÓN Y RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS

3.1 Actividad 1. Actividad de Plan de Intervención. Mi Universo

Ámbito: autoconocimiento.

Práctica: conciencia de las propias emociones.

Aprendizaje: nombra las propias emociones e identifica la relación entre los pensamientos que provocan emociones y las sensaciones corporales.

Propósito: identificar las emociones y las expresiones.

Materiales: historia de Wootteo, Wootteo, tablas, gis.

Tiempo: aproximadamente 40 minutos.

Inicio. Por medio de una actividad focal introductoria, se buscó atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos y crear una apropiada situación motivacional. Para comenzar, se aplicó una actividad en la que se habló sobre la tristeza, la felicidad, el enojo y el miedo con el apoyo de la historia de Wootteo, un pequeño astronauta. Se proporcionaron opciones para captar el interés

y, una vez terminada la historia, se discutió y se les pidió que destacaran las características fundamentales del personaje.

Además, se hicieron preguntas concretas para ayudar a identificar los conocimientos previos de los niños sobre las emociones. Se usó la historia de Wooteo para preguntarles cómo se sentirían ellos si vivieran solos en el espacio, qué les gustaría hacer y qué no les gustaría hacer, cuestionando situaciones de su vida diaria que, tal vez, no podrían hacer en el espacio. Los niños podían participar oralmente o levantar una tarjeta de pictograma para explicar la situación. (Pérez, s.f.).

Desarrollo. Posteriormente, se les mostró una imagen del espacio utilizando ilustraciones, que son representaciones visuales de objetos o situaciones relacionadas con un tema específico. Se les explicó que tendrían la oportunidad de crear su propio espacio con base en aquel lugar al que les gustaría viajar si fueran astronautas. Se les proporcionó un cuadro de madera y se les animó a crear su espacio utilizando gis. Esta estrategia se utilizó debido a que el gis es el material más apropiado para trabajar con alumnos que tienen TEA, en un primer momento. También se realizaron ejercicios artísticos que incluyeran técnicas plásticas-visuales y las técnicas complementarias, lo que permitió que los alumnos se motivaran, lograran un creciente progreso personal, fortalecieran su autoestima e individualidad y que estimularan ambos hemisferios cerebrales, incluyendo el lado lógico-racional y el creativo-emocional (Pérez, s.f.).

Cierre. Una vez que los alumnos terminaron su espacio, se les mostró una ilustración de un astronauta para que tuvieran una idea visual de cómo es un astronauta en la vida real. Después, se les entregó una hoja de papel en la que tenían que dibujar su propio astronauta, lo que les permitió estimular su creatividad y desarrollar sus habilidades motoras finas. Se les pidió que le dieran una expresión facial a su astronauta, que reflejara cómo se sentiría si viviera en el espacio, ya sea triste, feliz, enojado o asustado, permitiendo así que los alumnos identificaran y expresaran sus propios sentimientos. Además, se les proporcionó opciones para que pudieran personalizar su astronauta, de acuerdo con sus gustos e intereses, lo

que les permitió ejercitar su autonomía y sus elecciones individuales; además, esto les permitió identificar sus sentimientos y mejorar su capacidad de expresión, al estimular su inteligencia emocional.

Cuando los alumnos terminaron de dibujar sus astronautas, los pegaron en su tabla y se les dio retroalimentación acerca de las cuatro emociones mencionadas, así como estrategias para manejarlas y para que los astronautas no estén ni tristes, ni enojados, ni que sientan miedo, sino que sean más felices; esto se pudo evaluar mediante un conjunto de preguntas, con las que el estudiante pudiera reflexionar (Pérez, s.f.).

Tabla 2. *Evaluación: observación con lista de cotejo.*

Evaluación: Observación con lista de cotejo.													
Preguntas												Observaciones	
	Sí No	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO		
Reconoce qué es estar triste, feliz, enojado o asustado.													
Reconoce cómo se siente ante distintas situaciones.													
Destaca características principales del personaje.													
Se muestra cómodo y expresa su creatividad con ejercicios artísticos.													
La actividad le permitió una autorregulación y control de sus emociones.													
Reconoce cómo se siente estar triste, feliz, enojado o asustado.													
Supo expresar lo que estaba sintiendo.													
Establece acciones para mejorar su estado emocional.													
Identificó sus sentimientos y mejoró su capacidad de expresión.													
Trabajar con gis le pareció agradable.													

3.1.1 Reflexión Bajo el Ciclo Reflexivo de Smith

La intervención inició por medio de una actividad focal introductoria, que buscaba atraer la atención de los alumnos, al activar los conocimientos previos y crear una apropiada situación motivacional, en las que se les habló sobre la tristeza, la felicidad, el enojo y el miedo con apoyo de la historia de Wootteo, un títere de un pequeño astronauta del espacio, que proporcionó opciones para captar el interés. Una vez que se les contó la historia, se habló sobre los aspectos relevantes de ella

y se les pidió que destacaran las características fundamentales del personaje o que las señalaran con base en el títere que acompañó la redacción de la historia.

Además, se les realizaron ciertas preguntas concretas que ayudaron a identificar los conocimientos previos que los niños tenían sobre las emociones; para esto, también se usó la historia de Wooteo, para preguntarles cómo se sentirían ellos sí vivieran solos en el espacio, qué les gustaría hacer y qué no les gustaría, si les gustaría estar solos o acompañados; asimismo, se les cuestionó sobre situaciones de su vida diaria que tal vez ya no podrían hacer en el espacio. En este sentido, dos de los alumnos participaron de manera oral y dos con ayuda de pictogramas (Pérez, s.f.).

Posterior a ello, se les mostró una imagen de un espacio utilizando ilustraciones y se les explicó que ellos podrían crear su propio espacio, que era un lugar seguro y cómodo para ellos, con base en el lugar al que les gustaría viajar si fueran astronautas; además, se les entregó un cuadro de madera en el que plasmaron su propio espacio con ayuda de gis y carboncillo; se utilizó esta estrategia puesto que es el material más oportuno para trabajar con alumnos con TEA; en un primer momento, se realizaron ejercicios artísticos, que incluyeron técnicas plásticas-visuales y técnicas complementarias, lo que le permitió al alumno motivarse, tener crecientes logros personales y fortalecer su autoestima e individualidad; además de que hubo estímulos en los hemisferios del cerebro, es decir, del lado lógico racional y del lado creativo y emocional (Pérez, s.f.).

Una vez terminado su espacio, se les mostró un dibujo de un astronauta, como una representación visual de conceptos y, después, se les entregó una hoja de máquina en la que ellos tenían que dibujar su propio astronauta. Lo anterior, le permitía al alumno regular los movimientos de la mano y estimular conexiones cerebrales mientras se desarrollaba su habilidad. Al final, se les hizo énfasis en que le pusieran la expresión facial de acuerdo con cómo se sentía su astronauta (triste, feliz, enojado o asustado, porque viviría algo nuevo, como Wooteo); esto, además, les permitió optimizar las elecciones individuales y la autonomía, dado que se proporcionaron opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia; además, se

les permitió identificar sus sentimientos y mejorar su capacidad de expresión, al estimular su inteligencia emocional.

Por último, pegaron su astronauta en su tabla y se dio una retroalimentación de las cuatro emociones revisadas con el manual de Wootteo y se dieron ejemplos de cómo actuar ante ellas; además se plantearon acciones que Wootteo recomendaba hacer para que sus astronautas ya no estuvieran tristes, para que no tuvieran miedo, para que no estuvieran enojados y para que fueran más felices; permitiendo evaluar la situación mediante preguntas, como las siguientes: ¿tu astronauta estaría feliz, triste, enojado o con miedo si viviera solo en el espacio?, ¿te gustaría tener un amigo como Wootteo?, ¿a tu astronauta qué le causa miedo y ganas de gritar o llorar? y ¿cómo es tu astronauta?

Con base en lo anterior, el estudiante pudo reflexionar y explicar la decisión de la expresión facial de su astronauta, de manera oral y con los pictogramas de las emociones; en este sentido, fue importante recordar que, dentro del TEA, los títeres son una gran herramienta, puesto que los niños pueden proyectarse en el personaje que estaban creando y, en este sentido, fue más fácil explicarlo, dado que ellos hablaron de sí mismos en tercera persona (Pérez, s.f.).

El ambiente que se utilizó para la actividad fue el salón de clases, lugar en el que se reprodujo música instrumental recomendada desde la musicoterapia y se vigiló que esta tuviera ondas sonoras que no provocaran alteración a nivel cerebral; se utilizó el títere y la historia debido a que era una manera más efectiva de comprender una situación y de reflejarse a sí mismos en el personaje. Además, se hizo uso de la madera, dado que es un material duradero y estable, que no tiene ningún movimiento y que no podía generar frustración o alguna conducta disruptiva (Pérez, s.f.).

El uso del gis y el carboncillo se produjo con la intención de que los alumnos se sintieran cómodos, puesto que se dice que el primer acercamiento al arte como mediación, debe ser por medio de estos dos materiales, dado que la textura no genera ninguna alteración en el sujeto y son materiales que se pueden manipular a

su gusto sin ningún problema en su movilidad; de hecho, lamentablemente siempre se asocia el arte con la pintura o con acuarela, pero estos materiales se mueven tanto que no se recomiendan en un inicio, más que nada, en primer lugar, por las texturas y, en segundo lugar, porque para el sujeto con TEA es difícil controlar el movimiento fluido del material y esto puede provocar que tenga una mala experiencia.

Por otro lado, durante las actividades, los alumnos reaccionaron de una manera favorable, se mantuvieron atentos y hasta cierto punto, emocionados por el títere; el hecho de guiar las preguntas con la historia funcionó para que ellos pudieran expresar sus ideas; incluso, los pictogramas ayudaron, puesto que estaban enfocados en las expresiones faciales de las distintas emociones y acciones que se podían emplear para expresarse.

Durante la intervención, se acertó con el uso de la música, pues los niños no se alteraron y se creó un ambiente sin ruido ni distractores; además, el trabajar con la tabla y los gises les agradó, incluso, cuando se marchaban, tenían toallitas a la mano y no les molestaba en la piel. La actividad más significativa desde el punto de vista de la docente fue la lectura del manual y el crear el espacio; en este sentido, en primer lugar, el personaje creado les gustó mucho y el hecho de que el manual hablara de situaciones cotidianas y recomendaciones, les permitió que la atención no se dispersara, lo que permitía brindar un significado a las emociones expresadas. En cuanto a la creación del espacio, se puede decir que esta actividad fue, hasta cierto punto relajante, puesto que los alumnos se lo tomaron con seriedad y, en realidad, crearon un lugar propio y lo plantearon como un espacio seguro; además, esta actividad fomentó su imaginación (Pérez, s.f.).

El papel de la docente fue el de guiar la actividad y darle vida al personaje; además, debió ser sincera con lo expresado en el manual y transformar las preguntas y cuestionamientos, para que estos no fueran complejos para los estudiantes y que los pudieran contestar; asimismo, ella debía ofrecerles un ambiente cómodo de aprendizaje, teniendo en cuenta los gustos y los materiales, sobre todo, para estos no los alteraran o para evitar cualquier tipo de crisis. En este

sentido, fue importante documentarse sobre el tema y hacer que el personaje y la historia creada se convirtiera en un apoyo y una guía para los niños.

El manejo de los tiempos se cree que fue el correcto, debido a que funcionó perfectamente realizar esta intervención después de su receso, pues ya no estaban con flojera o dormidos; asimismo, no hubo actividades de las otras áreas que interfirieran en la actividad. Se pudo concluir que el objetivo propuesto se logró, debido a que las actividades se desarrollaron de manera correcta y no se tuvo que realizar algún ajuste; además, los niños pudieron identificarse con el personaje creado y comprender, por medio de sus aventuras, emociones, como el miedo, la felicidad, el enojo y la tristeza. Asimismo, tuvieron la posibilidad de escuchar las acciones que el personaje implementaba para sentirse mejor.

También se utilizaron cada una de las estrategias con base en los aspectos favorables para alumnos que enfrentan el TEA y, a su vez, se implementaron estrategias para la intervención, basadas en las recomendaciones de Cecilia Fierro; en este sentido, se consideró que era fundamental el uso de los materiales utilizados en la intervención, debido a que se consideraba que eran con los que se debía emplear un primer acercamiento al arte como mediación, para minimizar las posibilidades de una crisis por parte de los alumnos.

Se intervino de esta manera, puesto que se consideró que hay un concepto del arte muy ambiguo, en el que no se permite que el niño interactúe y se exprese o bien, debido a que se dice que la pintura es la mejor opción y eso es incorrecto y más que nada en estos casos, debido a que este es un material que puede ser incómodo, lo que puede hacer que los alumnos con TEA no tengan un control completo del movimiento del material; por tanto, con esta intervención, se quiso demostrar que el arte como mediación, es una opción maravillosa para que los niños aprendan, puesto que además favorece la estimulación y la expresión del sujeto que enfrenta en TEA.

Se puede considerar que se logró el objetivo, porque los alumnos se mostraron interesados en la clase y su tiempo de atención aumentó, gracias al

personaje creado y a la actividad plantada; además, se comprobó que la música funcionó, porque los cuatro alumnos mantuvieron su concentración en lo que estaban haciendo y no enfrentaron una crisis, como en ocasiones pasadas sucedía cuando se trabajaba con música. En adición, el hecho de qué contestaran los cuestionamientos o que señalaran la imagen que ellos querían expresar fue funcional, dado que se mostraron atentos a lo que se les preguntaba y aunque contestaban con base en Wootteo, realmente se comprendía que eran respuestas propias (Pérez, s.f.).

La psicóloga educativa terapéutica Erika Guerrón Pérez fundamentó esta práctica y las decisiones planteadas en la intervención puesto que, de acuerdo con ella, es importante que el alumno tenga autonomía y pueda tomar decisiones propias; además, para ella, hay cierta importancia a la hora de realizar ejercicios artísticos que incluyan técnicas plásticas-visuales y técnicas complementarias, lo que le permite al alumno motivarse, realizar crecientes logros personales y fortalecer su autoestima e individualidad. En adición, se tuvo en cuenta la asociación de Trastornos del Neurodesarrollo y Autismo (desarrollo y arte), la cual mencionó los materiales favorables y las principales estrategias de intervención en el aula, para el mejoramiento y la comprensión de los temas dentro de este espectro.

Como fortaleza, se observó que el personaje creado fue favorable y se constituyó en un nuevo acompañante para los alumnos, no solo dentro del aula, sino, incluso, fuera de ella; además, esta podría ser una oportunidad para que los papás también puedan trabajar con el personaje. Como área de oportunidad, se encontró que era necesario tener más opciones de colores de los gises y trabajar en un banco más grande para mejorar la comodidad y la distribución de los materiales. Si bien siempre se puede mejorar, hay satisfacción con los resultados, pero se quiso que, en las próximas intervenciones, estas sean más significativas para los alumnos, lo que les permitiría tener un acercamiento más profundo a sus propios sentimientos y emociones.

Sin embargo, esta actividad fue significativa, puesto que los niños se emocionaron por hacer su casa espacial, como lo denominaron, y al momento de

contestar las preguntas decían palabras significativas que no utilizaban antes, como, por ejemplo: miedo, llorar, dientes o sonrisa, ojos malos o enojado. Además, uno de ellos, que se comunicaba con los pictogramas, señalaba, constantemente, la tarjeta de asustado y la de un niño llorando. Esto permitió saber que realmente comprendieron lo que se les compartió por medio de la historia y que, aunque ya tenían una imagen asociada con las emociones, ellos le terminaron dando su propia representación, como, por ejemplo, enojado que se representaba por medio de ojos malos (Pérez, s.f.).

3.2 Actividad 2. Actividad del Plan de Intervención. RJ y sus Emociones

Ámbito: autoconocimiento

Práctica: conciencia de las propias emociones

Aprendizaje: nombra las propias emociones e identifica la relación entre pensamientos que provocan las emociones y las sensaciones corporales.

Propósito: identificar las emociones y las expresiones.

Materiales: historia de RJ, títere de RJ, gis, carboncillo, hojas de máquina, dibujo de Ri y manual.

Tiempo: aproximadamente 40 minutos.

Inicio. Por medio de una actividad introductoria, se buscó atraer la atención de los alumnos, activar sus conocimientos previos y crear una situación motivacional adecuada. Para ello, se aplicó una actividad en la que se les habló sobre las emociones, como la tristeza, la felicidad, el enojo y el miedo, utilizando la historia de RJ, una pequeña alpaca que vivió aventuras, acompañada de sus fieles emociones. Se proporcionaron opciones para captar el interés de los alumnos. Una vez terminada la historia, se habló de ella y se les pidió que destacaran las características fundamentales del personaje o que las señalaran. Además, se les hicieron ciertas preguntas concretas que ayudaron a identificar los conocimientos

previos de los niños sobre las emociones. Se utilizó la historia de RJ para preguntarles cómo se sentirían ellos si vivieran su historia, qué les gustaría hacer y qué no les gustaría; se cuestionaron situaciones de su vida diaria, que tal vez los haría sentirse como RJ. Los alumnos pudieron participar de manera oral o levantar una tarjeta de pictograma que explicara la situación, proporcionando múltiples formas de comunicación (Pérez, s.f.).

Desarrollo. Posterior a ello, se les mostró una imagen de RJ utilizando ilustraciones, como representaciones visuales de objetos o situaciones sobre un tema o una teoría específica. Se les explicó que podían crear su propia versión de RJ con base en cómo creen que se siente hoy en día después de vivir todas esas aventuras; para ayudarles a reconocer y visualizar las diferentes emociones, se les pidió que realizaran expresiones faciales frente a un espejo, como, por ejemplo, una cara con miedo, una cara triste, una feliz y una enojada. Después, se les entregó un títere de fieltro para decorar su alpaca y pintar su cara con ayuda de gises y carboncillo, reflejando la emoción que ellos consideraran más representativa. Esta estrategia se basó en el material más adecuado para trabajar con alumnos que tienen TEA, dado que se trabajaron ejercicios artísticos que incluyeron técnicas plásticas-visuales y técnicas complementarias, lo que permitió motivar al alumno, lograr crecientes logros personales, fortalecer su autoestima e individualidad y estimular ambos lados del cerebro, que involucran el lado lógico-racional y el creativo-emocional (Pérez, s.f.).

Cierre. Una vez terminada la alpaca, se les mostró un manual de acciones de RJ que explicó qué hacer cuando se sienten felices, tristes, enojados o con miedo. Este manual sirvió como una representación visual de los conceptos y se les pidió que extrajeran la información relevante del discurso oral o escrito, lo que permitió evaluar, mediante un conjunto de preguntas, para que el estudiante pudiera reflexionar.

Después, se les entregó una hoja de papel en donde ellos dibujaron un amigo que acompañará a RJ en sus aventuras; esta actividad permitió al alumno regular sus movimientos de la mano y estimulara conexiones cerebrales mientras

3.2.1 Reflexión Bajo el Ciclo Reflexivo de Smith

La intervención inició por medio de una actividad focal introductoria, que buscaba atraer la atención de los alumnos, al activar los conocimientos previos y crear una apropiada situación motivacional, en la que se les habló sobre la tristeza, la felicidad, el enojo y el miedo, esto con apoyo de la historia de RJ, una pequeña alpaca que vivió aventuras acompañada de sus fieles emociones, lo que proporcionó opciones para captar el interés. Una vez terminada la historia, se habló de ella y se les pidió que destacaran las características fundamentales del personaje o que las señalaran; además, se realizaron ciertas preguntas concretas, que ayudaron a identificar los conocimientos previos que tenían los niños sobre las emociones. Como herramienta, se empleó la historia de RJ, para preguntarles cómo se sentirían ellos sí vivieran como el personaje, qué les gustaría hacer y qué no les gustaría hacer; además, se cuestionaron situaciones de su vida diaria que, tal vez, los hicieron, en algún momento, sentirse como RJ.

Posterior a ello, se les mostró una imagen de RJ y se les explicó que ellos podían crear su RJ, con base en la forma en lo que creían que se sentía, después de vivir lo ocurrido en la historia. Posteriormente, en orden, se les pidió que realizaran algunas expresiones faciales, como, por ejemplo, una cara de miedo, una cara triste, una cara feliz y una cara de enojo; esta actividad permitió que ellos se visualizaran y reconocieran sus formas de reacción. Después, se les entregó un títere de fieltro de RJ y se les explicó que tenían que decorar la alpaca, algo que hicieron, por medio de gises y carboncillo y se les pidió que dibujaran una de las expresiones expuestas.

Se utilizó esta estrategia puesto que es el material más oportuno para trabajar con alumnos con TEA; en un primer momento, se realizaron ejercicios artísticos, que incluyeron técnicas plásticas-visuales y técnicas complementarias, lo que le permitió al alumno motivarse, tener crecientes logros personales y fortalecer su autoestima e individualidad; además de que hubo estímulos en los hemisferios del cerebro, es decir, del lado lógico-racional y del lado creativo y emocional.

Una vez terminada la alpaca, se les presentó un manual de acciones de RJ, con el que se les explicó qué hacer cuando se sentían felices, tristes, enojados o asustados; esto se hizo por medio de una representación visual de conceptos; además, se hizo una abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito, lo que permitió evaluar mediante un conjunto de preguntas, con las que el estudiante pudo reflexionar (Pérez, s.f.).

Después, se les entregó una hoja de máquina, en donde ellos dibujaron un amigo que acompañara a RJ en sus aventuras, lo que impulsó el reconocimiento del acompañamiento y la empatía y les permitió regular los movimientos de la mano y estimular las conexiones cerebrales, mientras que desarrollaban su habilidad; además, así pudieron entrar en una zona más pura de concentración, que les permitió obtener más logros personales, que favoreció su autoestima e individualidad, que impulsó su creatividad y que despertó su interés. De manera personal, se trabajó en ponerle la expresión facial a su personaje, de acuerdo con la forma en la que se siente (triste, feliz, enojado o asustado), lo que optimizó las elecciones individuales y la autonomía y proporcionó opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia; además, permitió identificar los sentimientos y mejorar la capacidad de expresión, al estimular la inteligencia emocional.

La actividad se evaluó mediante preguntas y se evitó que estas fueran indefinidas, con modismos o sarcasmos, por ejemplo, algunas de las planteadas fueron las siguientes: ¿cómo se llama tu personaje?, ¿tu personaje está feliz, triste, enojado o con miedo acompañando a RJ?, ¿te gustaría tener un amigo como RJ?, ¿RJ se sentirá solo si no tiene quién lo acompañe en sus aventuras? y ¿qué le gusta hacer a tu personaje? Con base en lo anterior, el estudiante pudo explicar la decisión de la expresión facial de su personaje de manera oral y con pictogramas de las emociones, dado que señalaban la carita según las preguntas realizadas. De acuerdo con esto, es importante recordar que, para el TEA, los títeres son una gran herramienta, puesto que los niños pueden proyectarse en el personaje que están creando y tienen más facilidad para explicarlo, dado que ellos hablan de sí mismos en tercera persona.

Por otro lado, fue importante tener en cuenta lo planteado por Herber Read: “No se trata de dar clases de arte. Lo que interesa es desarrollar las capacidades artísticas: belleza, expresión, creatividad, para promover el desarrollo personal. Imaginar, fantasear, divagar, soñar, invitar, crear, recrear es esencial al proceso educativo”.

El ambiente que se utilizó para la actividad fue el salón de clases, lugar en el que se reprodujo música instrumental recomendada desde la musicoterapia, con ondas sonoras que no provocaran alteración a nivel cerebral ni que fueran un estímulo para generar alguna especie de crisis; por otro lado, se utilizó el títere y la historia, debido a que era una manera más efectiva de comprender una situación y de reflejarse a sí mismo en el personaje. Además, se hizo uso de los dibujos, debido a que impulsaban la creatividad y permitieron ver más allá de los pensamientos de los alumnos, dado que dibujaban desde sus ideas y desde lo que para ellos era interesante, por lo que era posible desarrollar la capacidad creativa y la imaginación (Pérez, s.f.).

En adición, se trabajó con materiales que pudieran manipular al gusto sin ningún problema en la movilidad; en ese sentido, se utilizaron lo más recomendados, que son el papel y el lápiz, debido, en primer lugar, a las texturas y, en segundo lugar, porque para el sujeto es fácil controlar el movimiento fluido del material y esto puede provocar una buena experiencia. Durante las actividades, los alumnos reaccionaron de una manera favorable, dado que se mantuvieron atentos y hasta cierto punto emocionados, por el títere nuevo que conocieron, incluso recordaron a Wootteo, el títere con el que se había trabajado hace unos días; por otro lado, el hecho de guiar las preguntas con la historia, funcionó para que los niños pudieran expresar sus ideas, incluso los pictogramas ayudaron, debido a que estaban enfocados en expresiones faciales de las distintas emociones y acciones y que se podrían emplear para expresarse.

Durante la intervención, se acertó con el uso de la música, pues los niños no se alteraron y se creó un ambiente sin ruido ni distractores; el trabajar con el papel y los lápices les agradó, pues no se manchaban y no les molestaba en su piel. La

actividad más significativa, desde el punto de vista de la docente, fue la actividad de crear un amigo para RJ, dado que el personaje creado les gusto mucho y el hecho de que el manual hablara de situaciones cotidianas y diera recomendaciones, les permitió centrar la atención y brindar un significado a las emociones expresadas; además, les permitió conocer de cerca, cómo se sienten las personas cuando están muy tristes y se trabajó la empatía. La creación del espacio como tal, fue hasta cierto punto relajante, dado que los alumnos se lo tomaron con seriedad y realmente crearon un lugar propio, que era un espacio seguro y fomentaba su imaginación.

El papel de la docente fue guiar la actividad y darle vida al personaje; además, tuvo que ser sincera con lo expresado en el manual y debió transformar las preguntas y los cuestionamientos, para que estos no fueran tan complejos y que los niños los pudieran contestar; además, ella era la que tenía que ofrecerles un ambiente cómodo de aprendizaje, teniendo en cuenta sus gustos y con el empleo de materiales que no fueran a alterarlos o a producir alguna crisis. En este sentido, fue importante documentarse sobre el tema y hacer que el personaje y la historia creada se convirtiera en un apoyo y una guía para ellos, que contará una historia fácil de entender, pero que, a la vez, fuera impactante y con la que se pudieran identificar.

El manejo de los tiempos fue el correcto, debido a que funcionó el realizar esta intervención después de su receso, puesto que los niños ya no estaban con tanta adrenalina, a comparación de las actividades realizadas al inicio de la jornada, cuando tenían mucha energía que drenar. Por otro lado, se pudo concluir que se cumplió con el objetivo propuesto, dado que las actividades se desarrollaron de manera correcta y no fue necesario realizar ajustes; por su parte, los niños pudieron identificarse con el personaje creado y comprender, por medio de sus aventuras, emociones como la felicidad, el enojo, la tristeza y el miedo. Asimismo, escucharon las acciones que implementaba el personaje para sentirse mejor.

Además, se utilizaron cada una de las estrategias basadas en aspectos favorables para alumnos que enfrentan el TEA y, a su vez, se implementaron estrategias para la intervención, basadas en las recomendaciones de Cecilia Fierro;

de acuerdo con ella, se consideró que era fundamental el uso de los materiales utilizados, dado que eran importantes en un primer acercamiento al arte como mediación, al minimizar las posibilidades de una crisis, por parte de los alumnos.

Se intervino de esta manera, porque el arte de expresar emociones comienza con un lápiz y un papel y, por lo general, no se permite que el niño interactúe y se exprese; además, por lo regular, se cree que la pintura es la mejor opción, aunque eso es incorrecto, debido a que es un material que tiene una textura que puede ser incómoda y, por lo tanto, los alumnos con TEA pueden no tener un control completo del movimiento del material. En este orden de ideas, con esta intervención se quiso demostrar que el arte como mediación, es una grata herramienta para la estimulación y para expresión del sujeto que enfrenta este tipo de trastorno.

Por otro lado, fue posible considerar que se logró el objetivo, debido a que los alumnos se mostraron interesados en la clase y su tiempo de atención aumentó cinco minutos más de lo que comúnmente prestan atención. Además, se pudo comprobar que la música funcionó, dado que los cuatro niños mantuvieron su concentración en lo que estaban haciendo y no enfrentaron una crisis, como en ocasiones pasadas sucedía cuando se trabajaba con música infantil de vibraciones altas. En adición, el hecho de que contestaran los cuestionamientos o que señalaran la imagen que ellos querían expresar fue funcional, puesto que se mostraron atentos a lo que se les preguntaba y aunque contestaban con base en el personaje que crearon, se podía comprender que eran respuestas propias.

Como lo manifestó el Manual de Pedagogía desde el Arte, la experiencia es toda esa información que la mente registra y almacena; cuando un niño pequeño dibuja, lo hace a partir de los modelos más cercanos y con base en las imágenes que ha formado a lo largo de su experiencia. En este sentido, la representación estará ligada a la habilidad motora, lo cual no implica que, aunque parezca un rayón, el niño o niña no trate de representar lo que él piensa, dado que representa lo que puede hacer y la cualidad del arte de no juzgar permite hacer esta distinción. Por tanto, el ambiente en el que el arte se desenvuelve como práctica artística

educativa, debe ser libre, creativo y espontáneo, teniendo como objetivo ser una creación propia (o en conjunto, si es el caso).

La formación artística genera cambios importantes a nivel perceptivo, como, por ejemplo, la conformación de habilidades que facilitan la capacidad para generalizar y la habilidad para captar características comunes en diversas imágenes, objetos o situaciones. Estas habilidades ayudan, en principio, a reconocer y no solo a ver, dado que, si algo no se reconociera, implicaría vivir en la ceguera habitual y esta es una de las formas en las que se presenta la inequidad; en este sentido, sería posible entender la frase “El que no conoce, no ve” (Pérez, s.f.).

Como fortaleza se encontró que la actividad y el personaje creado fueron favorables y este se constituyó como un nuevo acompañante para los alumnos, no solo dentro del aula, sino para su vida fuera de ella. Además, se creó una oportunidad para que los papás también pudieran trabajar con el personaje. Como área de oportunidad, se encontró que era necesario tener más diversidad en cuanto a materiales, como el papel, pues dos de los alumnos lo consideraron muy ligero y se arrugaba, lo que provocaba cierta frustración y eso pudo provocar que perdieran el foco de atención en la actividad.

Si bien se puede decir que siempre se puede mejorar, también hubo satisfacción con los resultados, puesto que se generó un acercamiento más profundo a los sentimientos y las emociones de los alumnos; con esta intervención fue posible ver a los estudiantes más enfocados y empezaron a utilizar palabras, como miedo, enojado, triste y feliz para responder a la pregunta de cómo se sienten.

En cuanto a los dibujos, se trató de que los describieran o que los explicaran con una sola palabra, pero bastó con que le dieran un significado real a lo que estaban dibujando; en este sentido, tres de ellos mencionaron que no estaba solo RJ y al preguntarles la razón, mencionaron, de manera sintetizada, el nombre del personaje que realizaron y uno de ellos contestó “amigo”, lo que hizo referencia a que ahora estaría acompañado de su amigo. Eso fue significativo, puesto que ellos

estaban razonando sobre la importancia de apoyar a los demás y también, porque compartieron, en ocasiones, situaciones de su vida diaria, como, por ejemplo, que una vez se quedaron solos y que tenían miedo porque había mucho ruido y ojos malos. Uno de ellos expresó que salieron gotas de sus ojos, otro de ellos no contestó nada, pero en el dibujo no solo hizo al personaje, sino que RJ también estaba ahí simulando estar tomados de la mano y, por último, otro solo señaló un pictograma de un abrazo (Pérez, s.f.).

3.3 Actividad 3. Actividad del Plan de Intervención. Bailando con RJ

Ámbito: autoconocimiento

Práctica: conciencia de las propias emociones

Aprendizaje: nombra las propias emociones e identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las sensaciones corporales.

Propósito: identificar las emociones y las expresiones.

Materiales: historia de Wootteo, títere de RJ, música, tapetes, manual de Wootteo.

Tiempo: aproximadamente 40 minutos.

Inicio. Por medio de una actividad focal introductoria, se buscaba atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos y crear una apropiada situación motivacional. De inicio, se contó una historia con ayuda del títere de Wootteo proporcionando opciones para captar el interés y, en esta, contó otra de sus aventuras en el espacio y se habló sobre el enojo, la felicidad, la tristeza y el miedo, al expresar cómo se sentía con cada una de ellas y qué hizo para sentirse mejor; después, se les hicieron ciertas preguntas concretas a los niños, que ayudaron a identificar conocimientos previos que estos tuvieran sobre las emociones.

Desarrollo. Luego, se les entregó un tapete en el cual se tenían que sentar y, posteriormente, se aplicaron algunas técnicas de respiración y relajación mientras sonaba música tranquila de fondo. Una vez terminado el ejercicio, se les entregó a RJ, el títere que hicieron en la sesión anterior, utilizando ilustraciones, es decir, representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico y se les explicó que RJ tenía muchas ganas de bailar; por tanto, se pidió que se pusieran arriba de su tapete y que escucharan música distinta para que movieran el cuerpo como quisieran, lo que ayudaría a RJ a moverse, lo que le permitiría al alumno regular sus movimientos de la mano y estimular conexiones cerebrales mientras se desarrollaba su habilidad; además, de entrar en una zona más pura de concentración, con lo que hubo crecientes logros personales, favoreciendo su autoestima e individualidad; asimismo, se estimularon ambos hemisferios cerebrales que involucraban el lado lógico racional y el creativo y emocional.

En cada canción se hizo una pausa para que se sentaran y mencionaran si RJ se sintió feliz con esa canción, si se cansó, si no le gustó, si le causó miedo, si se puso triste, etc. Al final, se volvió a reproducir cada canción y se les pidió que levantaran a RJ cuando sonara la canción que más le gustó y que movieran su cabeza diciendo “no” cuando no le agradó la canción.

Además, se realizó una retroalimentación de la tristeza, el enojo, la felicidad y el miedo y se les mencionó cómo la música podía hacer sentir muchas cosas con tal solo escucharla, dado que podía causar una reacción o podía ser un apoyo cuando alguien se sentía bien o mal.

Cierre. Una vez terminado el ejercicio, se les mostró un manual de acciones de Wooteo, con el que se les explicó qué hacer cuando se sientan felices, tristes, enojados o con miedo y se hizo como una representación visual de conceptos, por medio de una abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito, permitiendo evaluar, mediante un conjunto de preguntas, para que el estudiante pudiera reflexionar al optimizar las elecciones individuales y la autonomía y al proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia; además, esto

les permitió identificar sus sentimientos y mejorar su capacidad de expresión, con el estímulo de la inteligencia emocional.

Tabla 4. *Evaluación: observación con lista de cotejo*

Evaluación: Observación con lista de cotejo.													
Preguntas	Sí No		Sí NO		Sí NO		Sí NO		Sí NO		Sí NO		Observaciones
Reconoce qué es estar triste, feliz, enojado o asustado													
Reconoce cómo se siente ante distintas situaciones.													
Mediante el movimiento encuentra una forma de autorregularse.													
Se muestra cómodo y expresa su creatividad con ejercicios artísticos.													
La actividad le permitió una autorregulación y control de sus emociones.													
Reconoce cómo se siente estar triste, feliz, enojado o asustado.													
Supo expresar lo que estaba sintiendo.													
Establece acciones para mejorar su estado emocional.													
Identificó sus sentimientos y mejoró su capacidad de expresión.													
La técnica de respiración y la música fueron agradables para trabajar.													

3.3.1 Reflexión Bajo el Ciclo Reflexivo de Smith

La intervención inició por medio de una actividad focal introductoria, que buscaba atraer la atención de los alumnos, al activar los conocimientos previos y al

crear una apropiada situación motivacional, en la que se les habló sobre la tristeza, la felicidad, el enojo y el miedo, con apoyo de otra de las aventuras de Wootteo, un títere de un pequeño astronauta del espacio, que proporcionó opciones para captar el interés; una vez que se les contó la historia, se habló sobre aspectos relevantes de ella y se les pidió que destacarán las características fundamentales. Además, se realizaron ciertas preguntas concretas que ayudaron a identificar los conocimientos que los niños tenían sobre las emociones, con base en las sesiones de intervención que ya se habían llevado a cabo.

En este sentido, los cuatro niños recordaron a Wootteo y, al ver las imágenes del manual, ya tenían en cuenta la expresión facial del personaje; dos de ellos, cada que veían una imagen nueva decían la emoción que ellos consideraban y cada que ellos lo mencionaban, la docente les preguntaba si existía una razón por la que Wootteo podría estar sintiéndose así y qué se podía hacer para ayudarlo; en ocasiones, contestaban que estaba enojado y que un abrazo funcionaría o sus respuestas iban más a gustos personales; por ejemplo, al primer alumno le gustaba tomar leche en un biberón y se hacía alusión a este como “bibi”, así que cuando se trató de que Wootteo estaba triste, dijo “bibi” como una opción para que se sintiera mejor, por lo que se infirió que habló de lo que a él le gustaba hacer cuando estaba triste.

Para los otros dos alumnos, la atención estaba más focalizada, pero cada tres minutos necesitaban moverse para regresar y prestar atención otra vez; en este caso, su participación se hizo por medio de pictogramas. Cuando estaban en la parte de la historia de su interés, levantaban la imagen de la emoción que ellos consideraban; aunque aún confundían la tristeza con el miedo y es algo que se tuvo que retomar, para que comprendieran las distintas emociones, con base en experiencias propias de ellos mismos.

Posterior a ello, se les entregó un tapete de su color favorito, en el cual se tuvieron que sentar y se les explicó que iban a respirar; además, se aplicaron algunas técnicas de respiración mientras sonaba música tranquila de fondo, Durante el ejercicio, no pudieron cerrar los ojos, pero sí respiraron como se debía y

se quedaron sentados; una vez terminado el ejercicio, se le entregó a cada uno un RJ, el títere que hicieron en la sesión anterior. Se les explicó que RJ tenía muchas ganas de bailar, pero que no podía hacerlo solo; por tanto, se les pidió que se pusieran arriba de su tapete y que escucharan la música; se les especificó que tenían que mover su cuerpo como ellos quisieran y ayudar a RJ a moverse.

Lo anterior, le permitió al alumno regular los movimientos de la mano y estimular las conexiones cerebrales mientras se desarrollaba su habilidad; además, de esta forma, pudo entrar en una zona más pura de concentración, al tener crecientes logros personales, favorecer su autoestima e individualidad y permitirse motivarse; asimismo, esto estimuló ambos hemisferios cerebrales. Es importante decir que se realizaron pausas para que se sentarán y mencionaran si RJ se sintió feliz con esa canción, si se cansó, si no le gusto, si le causó miedo, si lo puso triste, etc. Al final, se volvió a reproducir cada canción y se les pidió que levantarán a RJ cuando sonara la canción que más le había gustado y que moviera su cabeza diciendo “no”, cuando no le había agradado la canción. Para esto, con anterioridad, fue necesario entender que “El movimiento corporal se configura como un lenguaje propio sujeto a las condiciones fisiológicas, anímicas y espirituales que determinan el conjunto de su expresión” (Riveiro, 1997, p. 74).

Por otro lado, Stokoe (1976), como se citó en Vargas, (2019), establece que el movimiento es algo primordial en la vida del niño, ya que le brinda la oportunidad de descubrir el mundo que le rodea. Además, la expresión corporal permite que se trabajen aspectos importantes como lo son la coordinación y la postura, permitiendo que los niños conozcan su cuerpo, lo cuiden y lo respeten (p. 28).

De manera concreta, se les brindó una retroalimentación de la tristeza, el enojo, la felicidad y el miedo y se les mencionó que la música puede hacer sentir muchas cosas con tan solo escucharla; por ejemplo, puede causar una reacción y es posible apoyarse en ella en una buena o en una mala situación. Además, se observó que, durante la actividad, los estudiantes se sintieron cómodos con el movimiento, pero el volumen debía ser bajo, para no generar alteraciones en ellos; sin embargo, pudieron identificar y expresar qué música era agradable y cual no,

por ejemplo, cuando no era de su interés, comenzaban a dar círculos y a mover su cuerpo de manera brusca, pero cuando les gustaba, realizaban movimientos fluidos y abrazaban más fuerte el peluche. Al reflexionar qué música era agradable y cuál no lo era, ellos podían levantar el peluche o decir que no; sin embargo, gracias a los movimientos, era posible saber si algo era o no de su agrado y, además, se pudo inferir que, de esta manera, en un futuro, era posible ayudarlos en un momento de alteración o crisis; por ello, se les recomendó a los padres el uso de la música en casa, para observar las reacciones de sus hijos.

La misión de la docente era brindar a los alumnos experiencias de expresión corporal de calidad y diversas, que pudieran estimular el aspecto cognitivo, sensorial y afectivo y, además, de producir la integración de otros temas relevantes. Una vez terminado el ejercicio, se les pidió que prestarán atención y se les mostró el manual de acciones de Wooteo, con el que se les explicó, con ayuda de imágenes y frases, qué hacer cuando se sentían felices, tristes, enojados o asustados. Lo anterior se hizo como una representación visual de conceptos y se realizó la abstracción de la información relevante del discurso oral o escrito, lo que permitió evaluar, mediante un conjunto de preguntas, con las que el estudiante pudiera reflexionar, al optimizar las elecciones individuales y la autonomía y al proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia, lo que, además, permitiría identificar sus sentimientos y mejorar su capacidad de expresión, al estimular su inteligencia emocional (Pérez, s.f.).

La actividad se evaluó mediante preguntas y se evitó que estas fueran indefinidas, con modismos o con sarcasmos; por ejemplo, algunas de las que se emplearon fueron las siguientes: ¿te gustó esta canción? y ¿esta canción le gustó a RJ? Además, fue importante observar la reacción que tenían los alumnos a los distintos sonidos y cómo realizaban los movimientos de su cuerpo; con base en todo esto, el estudiante pudo elegir y expresarse, de forma libre con el movimiento, como una técnica de relajación y autoconocimiento de su propio cuerpo.

El ambiente que se utilizó para la actividad fue el salón de clases, en el que se reprodujo música instrumental recomendada desde la musicoterapia, es decir,

con ondas sonoras que no provocaran alteración a nivel cerebral, ni que fueran estímulo para generar alguna especie de crisis; además, se utilizó el títere, peluches y la historia, debido a que era una manera más efectiva de comprender una situación y de reflejarse a sí mismos en el personaje; además, se hizo uso de la música y el movimiento para desarrollar la creatividad y la imaginación por medio de la libertad de expresión.

Se trabajó con materiales que anteriormente se habían utilizado y con el cuerpo; el objetivo era que, en todo momento, se sintieran cómodos y que fuese una actividad dentro del salón de clases, pero no igual a las que se realizan a diario. El peluche para cada uno se pensó en el sentido de que ellos sintieran que tenían un acompañante que ya conocían y que comprendieran que podían sentirse acompañados en todo momento. Durante las actividades, los alumnos reaccionaron de una manera favorable, dado que se mantuvieron atentos e interesados por la actividad

La actividad más significativa, desde el punto de vista de la docente, fue la actividad de la expresión corporal, dado que la atención de los niños no estuvo tan dispersa y, además, se les dio la libertad de fluir en sus movimientos y de elegir la música que les agradaba a ellos y la que no; además, estuvieron acompañados del peluche del personaje con el que se estaba trabajando el reconocimiento de las emociones. La creación del espacio fue, hasta cierto punto relajante, puesto que los alumnos lo tomaron con seriedad y, en realidad, crearon un lugar propio y formaron un espacio seguro, que fomentó la imaginación.

El papel de la docente fue guiar la actividad y asociar las canciones con algunas emociones, por medio del uso del peluche de Rj; además, ella debía ser sincera con lo expresado en el manual y debía transformar las preguntas y los cuestionamientos, para que estos no fueran complejos y que así, los estudiantes lo pudieran contestar. En este mismo sentido, ella era la encargada de brindarles un ambiente cómodo de aprendizaje, teniendo en cuenta sus gustos y que no hubiera nada que pudiera alterarlos o producir alguna crisis; por tanto, fue importante

documentarse sobre el tema y hacer que cada canción estuviera en un nivel adecuado y que no tuviera ondas sonoras que causaran nerviosismo en el cerebro.

El manejo de los tiempos fue el correcto, debido a que funcionó realizar esta intervención recién ingresando al salón de clases, para evitar que las otras áreas interrumpieran, lo que evitó que los niños perdieran el foco de concentración. Además, se pudo concluir que el objetivo propuesto se logró, pues las actividades marcharon de manera correcta y no se tuvo que realizar ningún ajuste, los niños se sintieron cómodos moviendo libremente su cuerpo y pudieron decidir por sí solos, lo que les gustó. Asimismo, escucharon atentamente cómo la música podía hacerlos sentir distintas emociones.

Por otro lado, se emplearon cada una de las estrategias con base en los aspectos favorables para alumnos que enfrentan el TEA y, a su vez, se implementaron estrategias para la intervención, basadas en las recomendaciones de Cecilia Fierro; en este sentido, se consideró que era fundamental el uso de los materiales utilizados en la intervención, debido a que estaban considerados que era con los que se debía realizar un primer acercamiento al arte como mediación, para minimizar las posibilidades de una crisis por parte de los alumnos.

Se intervino de esta manera, teniendo en cuenta que el arte de expresar emociones también se manifiesta a través del movimiento y la música y, por tanto, es necesaria la expresión corporal para reconocer el propio cuerpo e identificar cómo este reacciona ante distintos estímulos; con esta intervención se quiso demostrar que el arte como mediación es una grata herramienta para la estimulación y para la expresión del sujeto que enfrenta el TEA.

Se consideró que se logró el objetivo, porque los alumnos se mostraron interesados en la clase y su tiempo de atención aumentó a ocho minutos sin pausas; además, se comprobó que la música funcionó, dado que pudieron detectar cómo reaccionaba su cuerpo ante distintos sonidos y, además, comprendieron que esta transmite emociones diferentes y que alguna puede gustar y otra no (Pérez, s.f.).

Como fortaleza se encontró que la actividad fue interesante para los estudiantes y el personaje creado en verdad les agradó y se sintieron cómodos con él; además, se convirtió en un nuevo acompañante para ellos, no solo dentro del aula, sino también fuera de ella, Como área de oportunidad, se determinó la necesidad de retirar todo lo que no se empleara dentro de esta, dado que, al haber mucho estímulo visual, era fácil que se enfocarán en otras cosas o que ciertas cosas les molestara al momento de mover su cuerpo, lo cual pudo provocar que perdieran el foco de atención en la actividad.

Se consideró que siempre puede haber una mejorar, pero, aun así, hubo satisfacción con los resultados, puesto que se generó un acercamiento más profundo a los sentimientos y las emociones propias de los alumnos; además, en esta intervención se observó que estos estuvieron más enfocados y libres al momento de expresarse. Asimismo, fue muy significativo que ellos reconocieran a Rj y que lo cuidarán, debido a que eso indicó que las historias escuchadas, poco a poco, les ha hecho desarrollar el sentido de la empatía y, por tanto, se determinó que, sin duda, era una buena opción seguir trabajando con los manuales tanto de Wootteo como de RJ (Pérez, s.f.).

3.4 Actividad 4. Actividad de Plan de Intervención. Corazón de Wootteo

Ámbito: autoconocimiento

Práctica: conciencia de las propias emociones

Aprendizaje: nombra las propias emociones e identifica la relación entre los pensamientos que provocan emociones y las sensaciones corporales.

Propósito: identificar las emociones y las expresiones.

Materiales: carta de Wootteo, imagen del corazón de Wootteo, imágenes representativas de emociones, gis y manual de RJ.

Tiempo: aproximadamente 40 minutos.

Inicio. Por medio de una actividad focal introductoria se buscaba atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos y crear una apropiada situación motivacional de inicio; en este sentido, se aplicó una actividad en la cual los niños encontraron en el salón una carta escondida de Wooteo, que proporcionó opciones para captar el interés; en esta se leía que Wooteo se tenía que ir a una misión por el espacio al planeta del amor, pero para poder llegar tenían que ayudarlo descubriendo lo que había en su propio corazón.(Pérez, s.f.).

Desarrollo. Antes de empezar, se retomó la carta y la explicación de Wooteo sobre la felicidad, el enojo, la tristeza y el miedo; la carta también incluía una descripción de Wooteo de cómo es su corazón, qué lo hacía feliz, qué lo hacía enojarse, qué lo hacía ponerse triste y qué lo hacía tener miedo; además, se presentó un ejemplo de cómo quedó su corazón con todas las cosas que lo complementan; para esto se emplearon Ilustraciones, es decir, representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico.

Después, se les entregó un pedazo de papel en el cual tenían que dibujar un corazón grande y, con ayuda de los gises, tenían que colorear y decorarlo como ellos se imaginaban que estaba su corazón. Se empleó esta estrategia con base en el material más oportuno para trabajar con alumnos que enfrentan TEA, dado que se emplearon ejercicios artísticos que incluyeron técnicas plásticas-visuales y técnicas complementarias, permitiéndole al alumno motivarse, realizar crecientes logros personales, fortalecer su autoestima e individualidad; además de estimular ambos lados del cerebro, que involucran el lado lógico racional como el creativo y emocional. Después, se les entregó una serie de imágenes de acciones que podían hacerlos sentir tristes, molestos, felices o con miedo y se les indicó que eligieran las más significativas para ellos y las pegarán en su corazón (Pérez, s.f.).

Cierre. Al final, observaron el corazón de cada uno de sus compañeros y se dio una retroalimentación de estas emociones con el ejemplo del corazón de Wooteo, como una representación visual de conceptos (podrán participar de

Se muestra cómodo y expresa su creatividad con ejercicios artísticos.																						
La actividad le permitió una autorregulación y control de sus emociones.																						
Reconoce cómo se siente estar triste, feliz, enojado o asustado.																						
Supo expresar lo que estaba sintiendo.																						
Establece acciones para mejorar su estado emocional.																						
Identificó sus sentimientos y mejoró su capacidad de expresión.																						
Trabajar con gis le pareció agradable.																						

3.4.1 Reflexión Bajo el Ciclo Reflexivo de Smith

La intervención inició por medio de una actividad focal introductoria que buscaba atraer la atención de los alumnos, al activar los conocimientos previos y crear una apropiada situación motivacional, que consistía en que los niños tuvieran que encontrar en el salón una carta escondida de Wooteo, como una forma de proporcionar opciones para captar el interés; en estas, estaba escrito que Wooteo se tenía que ir a una misión por el espacio al planeta del amor, pero para poder llegar, ellos tenían que ayudarlo al descubrir lo que lo que había en su propio corazón.

Después, se les entregó un pedazo de papel en el cual tenían que dibujar un corazón grande y, con ayuda de los gises, tenían que colorear y decorarlo como ellos se imaginaban que estaba su corazón. Se utilizó esta estrategia con base en el material más oportuno para trabajar con alumnos que enfrentan TEA; además, se emplearon ejercicios artísticos que incluyeron técnicas plásticas-visuales y técnicas complementarias, lo que le permitió al alumno motivarse, realizar crecientes logros personales y fortalecer su autoestima e individualidad; además, esto estimuló ambos lados del cerebro, relacionados con el lado lógico racional y con el lado creativo y emocional. Posteriormente, se les entregó una serie de

imágenes de acciones que podían hacerlos sentir tristes, molestos, felices o con miedo y se les pidió que eligieran las más significativas para ellos y que las pegarán en su corazón (Pérez, s.f.).

Al final, se les pidió que observarán el corazón de cada uno de sus compañeros y, por último, se sentaron en un tapete para poder realizar una retroalimentación de estas emociones, al tomar como ejemplo, el corazón de Wootteo; en este sentido, se les explicó cada cosa que había puesto Wootteo en su corazón y se explicó cómo esto lo hacía sentir al respecto; esto se realizó por medio de una representación visual de conceptos (los niños pudieron participar de manera oral o levantar una tarjeta de pictograma que explicara la situación); además, se les dio una explicación en la que se les mencionó que el corazón de ellos y el de sus compañeros no es el mismo, pues cada uno es diferente y único y hay cosas que para cada uno son significativas; también, se les mostró otra vez el manual de acciones de Wootteo, con el que se les explicó, de nuevo, qué se podía hacer al estar felices, tristes, enojados o asustados. De igual forma, esto también se hizo con una representación visual de conceptos, es decir, una abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito, que permitió evaluar mediante un conjunto de preguntas, para que el estudiante pueda reflexionar. Para culminar, se eligió al alumno que estuvo más disperso para terminar la misión y ubicar una estrellita mandada por Wooteo, en cada uno de sus compañeros (Pérez, s.f.).

Se permitió evaluar la actividad mediante preguntas, como las siguientes: ¿tú astronauta estaría feliz, triste, enojado o con miedo si tuviera que viajar solo en el espacio?, ¿qué de estas imágenes te gusta más? y ¿algo te causa miedo y ganas de gritar o llorar?; con base en lo anterior, el estudiante pudo reflexionar, explicar y comprender las emociones que están presentes todos los días de su vida.

El ambiente que se utilizó para la actividad fue el salón de clases; en este, se reprodujo música instrumental recomendada, teniendo en cuenta la musicoterapia y se le dio importancia a que tuviera ondas sonoras que no provocan alteración a nivel cerebral. El uso del gis y el carboncillo se produjo con la intención de que los alumnos se sintieran cómodos y, con base en el conocimiento de que el

primer acercamiento al arte como mediación debe ser por medio de estos dos materiales, puesto que la textura no genera alteración en el sujeto y se pueden manipular al gusto sin ningún problema con su movilidad; en adición, al ser un material con el que ya se había trabajado, los niños no se sintieron inseguros de utilizarlo y no se mostraron renuentes a dicha textura, incluso, sus trazos fueron más certeros (Pérez, s.f.).

Durante las actividades, los alumnos reaccionaron de una manera favorable, dado que se mantuvieron atentos y reconocieron, de forma inmediata, a Wootteo; el hecho de guiar las preguntas con la historia funcionó y ellos pudieron expresar sus ideas, incluso los pictogramas ayudaron, debido a que se enfocaban en las expresiones faciales de las distintas emociones y en las acciones que podrían realizarse para expresarse.

Durante la intervención, se acertó con el uso de la música, pues los niños no se alteraron y se creó un ambiente sin ruido ni distractores; el trabajar con recortes y con los gises les agradó, pues no les molestaba en la piel y las imágenes tenían mucho color. La actividad más significativa, desde el punto de vista de la docente, fue la lectura del manual y el encontrar lo que había en su corazón; en primer lugar, el observar el ejemplo de Wootteo les llamó mucho la atención y el escoger sus propias imágenes generó cierta libertad. Además, al preguntar por qué eligieron esa imagen, tres de ellos dijeron, con pocas palabras, la razón por la que la escogieron, por ejemplo, se obtuvieron las siguientes respuestas: se presentaba una imagen de un ventilador y el primer alumno dijo “ojos malos” y, al estar trabajando, se descubrió que se usó ese término para hacer referencia al enojo; por otro lado, otro alumno solo señalaba el pictograma con la emoción que para él significaba esa imagen.

El papel de la docente fue guiar la actividad y darle vida a la historia y al personaje, ser sincera con lo expresado en el manual y transformar las preguntas y cuestionamientos, para que no fueran complejos de contestar para los niños; además, se les ofreció un ambiente cómodo de aprendizaje, al tener en cuenta sus gustos y los materiales, para que estos no pudieran alterarlos o producir alguna

crisis. En adición, fue importante documentarse sobre el tema y hacer que la experiencia fuera satisfactoria para ellos.

El manejo de los tiempos se cree que fue el correcto, debido a que funcionó perfectamente realizar esta intervención después de su receso, pues ya no estaban con flojera o dormidos; asimismo, no hubo actividades de las otras áreas que interfirieran en la actividad. Por otro lado, fue posible concluir que se cumplió con el objetivo propuesto, debido a que las actividades marcharon de manera correcta y solo se tuvo que realizar un ajuste al momento de entregar las imágenes y el resistol, dado que, como este era líquido, no funcionó porque mojaba la hoja y, por tanto, se debió usar en barra para no causar una crisis o producir alguna conducta disruptiva, generada por las texturas y el material (Pérez, s.f.).

En adición, se utilizaron cada una de las estrategias con base en aspectos favorables para alumnos que enfrentan el TEA y, a su vez, se implementaron estrategias para la intervención, basadas en las recomendaciones de Cecilia Fierro; en este sentido, se consideró que era fundamental el uso de los materiales utilizados en la intervención, debido a que estaban considerados que era con los que se debía realizar un primer acercamiento al arte como mediación, para minimizar las posibilidades de una crisis por parte de los alumnos.

Asimismo, se intervino de esta manera, porque se consideró que identificar las acciones que hacen experimentar las distintas emociones es importante; de igual manera, con esta intervención, se quiso demostrar que el arte como mediación, es una opción fantástica para que los niños aprendan y que, aquellos que tienen TEA, vean favorecida la estimulación y la expresión y que puedan ver más allá de su propia obra; además, esto les permitiría darse cuenta de que existen más personas alrededor de ellos, que experimentan emociones.

Se puede decir que se logró el objetivo, porque los alumnos se mostraron interesados en la clase y su tiempo de atención no disminuyó gracias a los personajes creados y a la actividad planteada; asimismo, se comprobó que la música funcionó, debido a que los cuatro niños mantuvieron su concentración en lo

que estaban haciendo y no enfrentaron una crisis. Además, el hecho de que contestaran los cuestionamientos o que señalaran la imagen que ellos querían expresar, fue algo funcional, puesto que se mostraron atentos a las preguntas, debido a que, en esta actividad, los protagonistas eran ellos y, por tanto, las respuestas se basaban en sus intereses.

La psicóloga educativa terapéutica Erika Guerrón Pérez fundamentó esta práctica y las decisiones planteadas en la intervención puesto que, de acuerdo con ella, es importante que el alumno tenga autonomía y pueda tomar decisiones propias; además, para ella, hay cierta importancia a la hora de realizar ejercicios artísticos que incluyan técnicas plásticas-visuales y técnicas complementarias, lo que le permite al alumno motivarse, realizar crecientes logros personales y fortalecer su autoestima e individualidad. En adición, se tuvo en cuenta la asociación de Trastornos del Neurodesarrollo y Autismo (desarrollo y arte), la cual mencionó los materiales favorables y las principales estrategias de intervención en el aula, para el mejoramiento y la comprensión de los temas dentro de este espectro.

Como fortaleza se encontró que la actividad fue agradable y un poco más reflexiva para los alumnos, puesto que Wootteo solo era un ejemplo y ellos tenían que contestar por sí mismos; como área de oportunidad, se observó la necesidad de tener más control en relación con los pequeños detalles, como, por ejemplo, lo que sucedió con el resistol líquido. Asimismo, se observó la necesidad de despejar un poco más el área de trabajo, para que los estudiantes estuvieran cómodos (Pérez, s.f.).

Al reconocer a Wootteo, se comprendió que, para ellos, el personaje era un buen acompañamiento en su vida diaria y usarlo de ejemplo les daba confianza. Asimismo, se observó que ya no confundían el miedo con estar tristes, aunque esta es un área que hay que seguir reforzando, para que no confundan las emociones; es por eso por lo que en cada actividad era importante retomar los manuales en los que se establecían las acciones para reconocer las emociones y para afrontarlas de la mejor manera. La actividad del corazón permitió saber qué, en realidad, los hacía

sentirse felices, tristes, enojados o con miedo y esto ayudó en las próximas intervenciones para crear experiencias más cómodas para ellos.

3.5 Actividad 5. Actividad de Plan de Intervención. Viajando al Espacio

Ámbito: autoconocimiento.

Práctica: conciencia de las propias emociones.

Aprendizaje: nombra las propias emociones e identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las sensaciones corporales.

Propósito: lograr que los alumnos comprendan que cada uno de ellos es único y sus pensamientos y emociones son totalmente diferentes, pero que pueden sentirse identificados con las personas de su alrededor. Además, se espera que los alumnos integren lo aprendido durante las anteriores sesiones y que puedan expresarse.

Materiales: historia de Wootteo, RJ, papel, gis, carboncillo, bocina.

Tiempo: aproximadamente 40 minutos.

Inicio. A través de una actividad introductoria focal, se buscó atraer la atención de los alumnos, activar sus conocimientos previos y crear una situación motivadora adecuada para comenzar. En este caso, se contó una historia con la ayuda del títere Wootteo, para proporcionar opciones para captar el interés del grupo; en la historia, Wootteo contó una de sus aventuras en el espacio y habló sobre el enojo, la felicidad, la tristeza y el miedo, al explicar cómo se siente en cada una de ellas y lo que hizo para sentirse mejor. Luego, se realizaron preguntas específicas para identificar los conocimientos previos de los niños sobre las emociones. En esta historia, se explicó que RJ, el títere, viajó desde el espacio a la Tierra para trabajar en una misión con ellos y se hizo énfasis en que era importante completarla para que él pudiera regresar a su hogar.

Además, se les explicó que, en primer lugar, RJ necesitaba que se relajaran, para lo que se les entregó un tapete en el que se tenían que sentarse y, posteriormente, se aplicaron algunas técnicas de respiración y de relajación, mientras sonaba música tranquila de fondo, con base en la musicoterapia;

asimismo, mientras realizaban la actividad, tenían que observarse en un espejo (Pérez, s.f.).

Después de realizar las técnicas de respiración, se les entregó una hoja y gises además de carboncillo; esta estrategia se utilizó con base en el conocimiento de que este material era el más oportuno para trabajar con alumnos que enfrentan el TEA; asimismo, se realizaron ejercicios artísticos que incluían técnicas plásticas-visuales y técnicas complementarias, lo que hizo que el alumno se motivara, alcanzara crecientes logros personales y fortaleciera su autoestima e individualidad; además se estimularon ambos hemisferios del cerebro, que involucraron el lado lógico racional y el creativo y emocional.

Al hacer uso del títere de RJ, se les mencionó que tenían que seguir las instrucciones; en primer lugar, se les pidió que hicieran un círculo grande en la hoja, después, que dibujaran otro más pequeño y dentro de este, dos ojos grandes en el centro, además de dibujar la expresión facial que ellos quisieran, según como se sintiera su personaje. Una vez que lo terminaran, tenían que visualizar el suyo y el de sus compañeros y, al hacerlo, notaron las diferencias entre estos; en ese momento, se les mencionó que cada uno dibujó a Wootteo y que, así como ninguno quedó igual, esto representaba que todos los seres humanos eran únicos y que los pensamientos y emociones eran distintas, por lo que era importante conocerse y ser amables consigo mismos y con los que los rodeaban.

Cierre. Una vez terminado el ejercicio, se les mostró un manual de acciones de Wooteo, con el que se les explicó qué hacer cuando se sienten felices, tristes, enojados o asustados; esto se hizo por medio de una representación visual de conceptos en la que se hizo abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito, al permitir evaluar, mediante un conjunto de preguntas, para que el estudiante pudiera reflexionar, al optimizar las elecciones individuales y la autonomía y al proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia; además, permitiendo identificar sus sentimientos y mejorar su capacidad de expresión, al estimular su inteligencia emocional (Pérez, s.f.).

3.5.1 Ciclo Reflexivo de Smith

Se inició la actividad focal introductoria con la intención de atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos y crear una apropiada situación motivacional. En un inicio, se les contó una historia con ayuda del títere de Wootteo y se proporcionaron opciones para captar el interés, puesto que se les platicó otra de sus aventuras en el espacio, que hablaba sobre el enojo, la felicidad, la tristeza y el miedo y se les hizo saber cómo se sentía en cada una de ellas y qué es lo que hizo para sentirse mejor; en esta historia, se les explicó que RJ viajó del espacio a la Tierra para trabajar en una misión con ellos y que era importante terminarla para ayudarlo a regresar a su hogar.

Además, se les platicó que RJ necesitaba que se relajaran, así que se les entregó un tapete en el cual se tenían que sentar y, posteriormente, se aplicaron algunas técnicas de respiración y relajación, mientras sonaba música tranquila de fondo, esto con base en la musicoterapia; además, durante la actividad podían visualizarse en un espejo para observar sus facciones y el movimiento que hacía su cuerpo mientras realizaban algunas de las técnicas.

Después de realizar las técnicas de respiración, se les entregó una hoja y gises además de carboncillo; esta estrategia se utilizó teniendo en cuenta que este era el material más oportuno para trabajar con alumnos que enfrentan TEA; además de que se realizaron ejercicios artísticos que incluían técnicas plásticas-visuales y técnicas complementarias, lo que le permitía al alumno motivarse, realizar crecientes logros personales, fortalecer su autoestima e individualidad; además de estimular ambos hemisferios del cerebro, que involucran el lado lógico racional y el creativo y emocional.

Posteriormente, al hacer uso del títere de RJ, se les mencionó que tenían que seguir las instrucciones; en primer lugar, se les pidió que hicieran un círculo grande en la hoja, después, que dibujaran otro más pequeño y dentro de este, dos ojos grandes en el centro, además de dibujar la expresión facial que ellos quisieran, según como se sintiera su personaje. Una vez que lo terminaran, tenían que

visualizar el suyo y el de sus compañeros y, al hacerlo, notaron las diferencias entre estos; en ese momento, se les mencionó que cada uno dibujó a Wootteo y que, así como ninguno quedó igual, esto representaba que todos los seres humanos son únicos y que los pensamientos y emociones son distintas, por lo que era importante conocerse y ser amables consigo mismos y con los que los rodean.

Una vez terminado el ejercicio, se les mostró un manual de acciones de Wootteo, con el que se les explicó qué hacer cuando se sienten felices, tristes, enojados o asustados; esto se hizo por medio de una representación visual de conceptos en la que se hizo abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito, al permitir evaluar, mediante un conjunto de preguntas, para que el estudiante pudiera reflexionar, al optimizar las elecciones individuales y la autonomía y al proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia; además, permitiendo identificar sus sentimientos y mejorar su capacidad de expresión, al estimular su inteligencia emocional.

Luego, se les explicó que RJ llevaría al espacio un recuerdo de todos ellos y, para ello, cada uno tenía que marcar su palma en una hoja y, en el centro, hacer un dibujo de él mismo, haciendo énfasis en que la expresión facial fuera la base de cómo se sentían en esos momentos.

Al final, se hizo abstracción de lo visto en la sesión, al permitir evaluar mediante un conjunto de preguntas, con las que el estudiante pudiera reflexionar; en este sentido, se les cuestionó lo siguiente: ¿cómo te sientes el día de hoy, feliz, triste, enojado o con miedo?, ¿cómo crees que se siente Wootteo ahora que está solo en el espacio?, ¿todos los Wootteo que dibujamos son iguales?, ¿te gustaría decirle algo a Wootteo y a RJ? (Pérez, s.f.).

Para finalizar, se les leyó una carta escrita por RJ y Wootteo, con las que se les habló de las emociones y de que todos son diferentes y eso es lo que los hace únicos; además se les expresó cómo formaron parte de una linda aventura y que siempre estarán en el corazón de esos personajes; por último, se les pidió que cerraran los ojos y la docente les aventó algunas estrellas de papel, para simular

que RJ había regresado al espacio y ahora estaba junto con su amigo Wootteo para siempre.

Se permitió evaluar la actividad mediante preguntas, como las siguientes: ¿tu astronauta estaría feliz, triste, enojado o con miedo si tuviera que viajar solo en el espacio?, ¿te sentiste tranquilo cuando trabajamos en el tapete?, ¿te gusta la música que escuchamos?, ¿algo te causa miedo y ganas de gritar o llorar?; con base en esto, el estudiante pudo reflexionar y explicar cómo es que se sintió y cómo se desarrolló la actividad.

El ambiente que se utilizó para la actividad fue el salón de clases y, en este, se reprodujo música instrumental recomendada con base en la musicoterapia y que tuviera ondas sonoras que no provocaran alteración a nivel cerebral. El uso del gis y el carboncillo tuvo la intención de que los alumnos se sintieran cómodos y, dado que se ha determinado que el primer acercamiento al arte como mediación debería darse por medio de estos dos materiales, dado que la textura no genera ninguna alteración en el sujeto y que se pueden manipular a gusto y sin ningún problema, debido a su movilidad; además, al ser un material con el que ya se había trabajado, los estudiantes no se sintieron inseguros de utilizarlo y, por supuesto, no hubo renuencia a dicha textura, sino que incluso sus trazos fueron más certeros.

Durante las actividades, los alumnos reaccionaron de una manera favorable, estuvieron atentos y reconocieron, de forma inmediata, a Wootteo y RJ; el hecho de guiar las preguntas funcionó y así ellos pudieron expresar sus ideas, incluso los pictogramas ayudaron, puesto que estaban enfocados en las expresiones faciales de las distintas emociones y acciones que se podrían emplear para expresarse. El trabajar en el tapete fue una actividad que les gustó, dado que estaban alejados unos de otros y pudieron estar más tranquilos; afortunadamente, no hubo ninguna interrupción del ambiente, así que la música y los ejercicios funcionaron y los estudiantes entraron en un espacio de tranquilidad y pudieron visualizarse en el espejo, mientras se estiraban y respiraban (Pérez, s.f.).

Durante la intervención, el uso de la música fue acertado, pues los niños no se alteraron y se creó un ambiente sin ruido ni distractores; además, al realizar este trabajo desde anteriores sesiones, permitió transmitir tranquilidad, dado que sabían lo que se iba a hacer y, por tanto, no hubo un estrés mayor por el cambio de rutina. Asimismo, el trabajar con los gises fue más sencillo, debido a que ya se habían acostumbrado al material y pudieron controlarlo de una mejor manera, al comprender que no se necesitaba ejercer tanta presión o hacer trazos muy extensos, teniendo en cuenta que estos materiales se adaptaban, perfectamente, al movimiento de la mano.

La actividad más significativa para la docente fue el hacer el Wootteo al seguir las instrucciones y descubrir que todos eran diferentes, de la misma forma que las personas. Al realizar la reflexión, se les preguntó si algunos se sintieron diferentes y los cuatro alumnos asintieron con la cabeza y se mostraron atentos a los dibujos de los demás; asimismo, se evidenció que ellos mismos les otorgaban una similitud, por ejemplo, cuando el primer alumno observó el dibujo del tercer estudiante lo señaló y dijo su nombre e hizo referencia a qué lo que dibujó su compañero era él. Los otros tres solo se dedicaron a observar, de manera atenta, y prestaron atención al discurso de la maestra.

De igual manera, se pudo comprender que los dos personajes se convirtieron en un apoyo emocional para los niños, dado que, al mencionar que se les ayudaría en una emoción, estos se mostraron muy efusivos e impacientes por empezar; de igual forma, cuando se leyó la carta de despedida, los cuatro mostraron reacciones similares a la tristeza. El primer alumno mencionó “Rj triste”, para hacer referencia a qué él estaba triste; el segundo alumno tomó el peluche de la mesa en la que se encontraba y le dio un abrazo de dos segundos, cabe aclarar que a él no le gusta el contexto físico; el tercer estudiante se dedicó a dar vueltas en círculo y jugó con las estrellas del piso; es importante tener en cuenta que él siempre es el más atento a lo que se está diciendo; por último, el cuarto estudiante solo dijo: “dile que no se vaya”.

Cuando marcaron su palma y se dibujaron, pusieron mucho empeño en hacerlo, dado que sabían que esto era un recuerdo y los personajes se lo llevarían al espacio; cuando lo estaban realizando, la docente se acercó a cada uno y se les preguntó cómo se sentían, qué cara le iban a poner a su dibujo y cada uno contestó lo siguiente: el primer alumno dijo: “feliz, maestra Angi”; el segundo alumno dijo la palabra sonrisa; el tercer estudiante señaló un pictograma de una carita con corazones y una sonrisa y el cuarto estudiante señaló la sonrisa con dientes de su dibujo (Pérez, s.f.).

El papel de la docente fue guiar la actividad y darle vida a la historia y al personaje, ser sincera con lo expresado en el manual y transformar las preguntas y cuestionamientos, para que estos no fueran complejos y para que los niños pudieran responderlos; además, debía ofrecer a los estudiantes un ambiente cómodo de aprendizaje, teniendo en cuenta sus gustos y vigilando los materiales, para que estos no los alteraran o pudieran producir alguna crisis. En este sentido, fue importante realizar una documentación sobre el tema, para hacer que la experiencia fuera satisfactoria para ellos; en estas últimas actividades aplicadas, se trató de realizar la aplicación, teniendo en cuenta todo lo observado en las sesiones anteriores, para hacer que esta fuera más significativa y cómoda.

El manejo de los tiempos se cree que fue el correcto, debido a que funcionó perfectamente realizar esta intervención después de su receso, pues ya no estaban con flojera o dormidos; asimismo, no hubo actividades de las otras áreas que interfirieran en la actividad. En este sentido, se pudo concluir que el objetivo propuesto se logró, puesto que las actividades marcharon de manera correcta y solo se tuvo que realizar un ajuste al momento de acomodar el espacio, para evitar tener distractores visuales y a su vez, se debió tapar las ventanas para que estas no fueran motivo de interrupción.

Además, se utilizaron cada una de las estrategias con base en aspectos favorables para alumnos que enfrentan el TEA y, a su vez, se implementaron estrategias para la intervención basadas en las recomendaciones de Cecilia Fierro; en este orden de ideas, se consideró que era fundamental el uso de los materiales

utilizados en la intervención, debido a que estaban considerados que era con los que se debía realizar un primer acercamiento al arte como mediación, para minimizar las posibilidades de una crisis por parte de los alumnos (Pérez, s.f.).

Por otro lado, se intervino de esta manera, porque se consideró que identificar las acciones que hacen experimentar las distintas emociones es importante; asimismo, con esta intervención, se quiso demostrar que el arte como mediación, es una opción maravillosa para que los niños aprendan y que, aquellos que tienen TEA, vean favorecida la estimulación y la expresión y que puedan ver más allá de su propia obra; además, esto les permitiría darse cuenta de que existen más personas alrededor de ellos, que experimentan emociones, que sin bien ellos también las sienten, en muchas ocasiones son diferentes y eso no significa que este mal.

De acuerdo con lo anterior, se consideró que se logró el objetivo, porque los alumnos se mostraron interesados en la clase y su tiempo de atención no disminuyó gracias al personaje creado y a la actividad plantada; de igual manera, se comprobó que la música funcionó, dado que los cuatro alumnos mantuvieron su concentración en lo que estaban haciendo y no enfrentaron una crisis. Además, el hecho de que contestaran los cuestionamientos o que señalaran la imagen de ellos, mostraba que querían expresarse, algo que fue funcional, debido a que se mostraron atentos a las preguntas realizadas.

La psicóloga educativa terapéutica Erika Guerrón Pérez fundamentó esta práctica y las decisiones planteadas en la intervención puesto que, de acuerdo con ella, es importante que el alumno tenga autonomía y pueda tomar decisiones propias; además, para ella, hay cierta importancia a la hora de realizar ejercicios artísticos que incluyan técnicas plásticas-visuales y técnicas complementarias, lo que le permite al alumno motivarse, realizar crecientes logros personales y fortalecer su autoestima e individualidad. En adición, se tuvo en cuenta la asociación de Trastornos del Neurodesarrollo y Autismo (desarrollo y arte), la cual mencionó los materiales favorables y las principales estrategias de intervención en el aula, para el mejoramiento y la comprensión de los temas dentro de este espectro.

Como fortaleza, se encontró que la actividad fue agradable y significativa, se comprendió que los alumnos llegaron a sentirse diferente al resto, pero era algo que no habían tenido oportunidad de expresar; por lo tanto, se puede decir que esta sirvió como reflexión para que ellos se dieran cuenta de que son diferentes y que eso no está mal. En este mismo sentido, se les brindaron ciertas pautas, para que trabajaran con su cuerpo, con la música y que, a la vez, se mostraran como ellos mismos, a través de un dibujo; como área de oportunidad, se encontró la necesidad de tener más control en relación con los pequeños detalles, como, por ejemplo, lo que sucedió con el acomodo del mobiliario y con los distractores visuales.

Al reconocer a Wootteo y RJ, se comprendió que, para ellos, los personajes eran un buen acompañamiento en su vida diaria y usarlos de ejemplo les daba confianza. Asimismo, se observó un gran avance desde la primera intervención hasta la última; puesto que, al principio, no se tenía una idea clara de lo que eran las opciones y ahora, ellos podían contestar con palabras claves o con pictogramas lo que estaban sintiendo. Cada una de las actividades ligadas al arte como mediación les gustaron mucho y descubrieron que podían expresarse con sus manos, con lo que escuchan o con su cuerpo (Pérez, s.f.).

De igual manera, empezaron a generar más empatía y a comprender que los demás también sienten y que tienen emociones; encontraron maneras eficientes de mejorar su estado de ánimo cuando se sentían mal y a controlarse cuando estaban muy alterados. Se observó que el material funcionó en cada intervención y que hubo interés por el arte, lo que aumentó los periodos de atención y se utilizaron a los personajes para establecer una comunicación (Pérez, s.f.).

La música los tranquilizó y los mantuvo relajados, las historias y los manuales con pictogramas les ayudaron a visualizar y comprender las reacciones y las sensaciones de cada emoción, por medio de ejemplos de situaciones de la vida diaria. El observar la despedida y sus maneras de ir mejorando la forma de expresarse ante los cuestionamientos, hizo saber que realmente se causó un impacto en su vida, a través de estas actividades (Pérez, s.f.).

IV CONCLUSIONES

Dar por finalizado este informe fue muy gratificante, dado que, durante todo este trayecto quedaron claras todas las competencias adquiridas durante los cuatro años y este fue el resultado de horas de trabajo. Los puntos más importantes estuvieron relacionados con el hecho de que es sumamente necesario conocer la escuela en la que se trabaja, la parte administrativa y de gestión, el rol que cumple cada persona, el contexto tanto interno como externo y áulico y, finalmente, pero no menos importante, es fundamental conocer a cada uno de los alumnos y minimizar aquellas barreras para el aprendizaje y para la participación, que impiden un buen desenvolvimiento académico.

Al llevar a cabo el plan de intervención, fue importante centrarse en que fuera útil y novedoso; afortunadamente se contó con la asesoría de la maestra Leticia Colina y se pudo saber, con certeza, que las actividades planteadas tenían un buen enfoque, puesto que se tuvieron en cuenta tanto las características del TEA, como los principios del arte como mediación. El proponerse aprender, de manera autónoma, ayudó mucho, dado que el realizar cuatro diplomados relacionados con el tema, permitió tener fundamentos y confianza en la investigación.

Al intervenir, fue posible darse cuenta de que se les brindó a los alumnos una herramienta para su vida puesto que, con el apoyo de los personajes, encontraron un apoyo emocional y, a su vez, generaron empatía e incluso, se identificaron con dichos personajes, que fueron Wootte y RJ. Utilizar las técnicas artístico-plásticas, la expresión corporal y la música, fue una experiencia nueva para ellos, pero realmente les permitió conocerse a ellos mismos, sus reacciones y cómo deberían actuar ante sensaciones desconocidas.

Además, fue posible darle un significado a cada emoción y comprender cómo es que se siente cada una de ellas, cómo pueden actuar para sentirse mejor y, en adición, aprendieron que es posible expresarse de distintas maneras. El arte como mediación permitió todo esto y más, dado que valoró la reacción del sujeto ante la actividad y no le dio una calificación a la estética, puesto que el arte es expresión y

los alumnos se pudieron expresar moviendo su cuerpo, meditando, reconociendo sus expresiones faciales, trabajando con sus manos, creando sus propias palabras clave para referirse a sus emociones y viviendo experiencias buenas, al formar un espacio seguro. Se quiso, sin importar sí podían expresarse de manera oral o no, que encontrarán un método para hacerse escuchar y para, principalmente, conocerse a ellos mismos.

Dentro del TEA una de las características es que estas personas hablan en tercera persona; por tanto, al trabajar con los personajes, los alumnos empezaron a visualizarse en ellos y expresaban, de manera corta y concisa, frases como: “Rj triste”, con lo que se podía saber que estaban tristes. En ocasiones, se expresaban con frases como “ojos malos” y, de esta forma, era posible comprender que se referían al enojo. Además, fue muy interesante cómo, en cada intervención, el avance era notorio; al principio, los alumnos no sabían qué eran las emociones, solo contestaban de manera automática que se encontraban bien; sin embargo, con el paso del tiempo, comenzaron a darle un significado a cada emoción por medio de sus propias experiencias y lograron tener un periodo de atención y, en este sentido, las conductas disruptivas no estaban presentes.

El trabajar con los padres de familia fue funcional, dado que se continuó trabajando con los niños en la escuela y en la casa; de cierta manera, se quería que ellos comprendieran la importancia de la salud socioemocional y, además, era importante mostrarles que, a través del arte, era posible trabajar muchos aspectos importantes para el niño y para su vida, no solo de manera escolar.

Desde la gestión, se logró crear un proyecto con padres de familia y establecer una red de trabajo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y, aunque no tenía relación con el arte o con la salud socioemocional, se permitió que los alumnos recibieran atención médica de todo tipo, al crear un expediente y al darle herramientas a los padres para lograr que los hijos se mantuvieran saludables. De cierto modo, esto fue necesario, puesto que cualquier problema de salud podía afectar, la manera de desenvolverse en el aula.

Se puede decir que hay satisfacción con el trabajo realizado y hay interés por seguir realizando una documentación y un estudio del tema, puesto que se pudo ver la reacción de los alumnos y los avances que tuvieron, no solo escolarmente sino para el resto de su vida. Además, de esta forma, fue posible asegurar que el arte es la manera más hermosa de expresión, dado que con el cuerpo y con las manos se puede llegar a reflejar los pensamientos, las emociones y todo lo que hay dentro del corazón.

Algo que limitó la investigación fue la toma de evidencias y la necesidad de cuidar mucho la manera de trabajar con los padres de familia, debido a que dentro del aula hay muchos conflictos sobre la manera de desarrollar la enseñanza de los niños. Por ejemplo, algunos de los padres no están de acuerdo con evidenciar a sus hijos o mostrar algo elaborado por ellos, por esto fue necesario ser lo más específico posible y, a su vez, cuidar mucho el trato con los niños y con los padres de estos.

La inclusión es algo de lo que es necesario apropiarse y, en este sentido, los docentes deben fomentar el respeto por los demás y comprender que lo único que hace igual a los seres humanos es su diferencia; además, todo este trayecto permitió generar empatía y crecer como persona, dado que hubo días muy difíciles y, especialmente en la práctica, dado que fue necesario enfrentar tantas situaciones emocionales que, si no se pueden controlar, terminan afectando. Asimismo, tomó mucho tiempo comprender que antes de ser maestros, los docentes son personas y deben trabajar para tener una buena estabilidad emocional y así poder estar frente a un salón de clases.

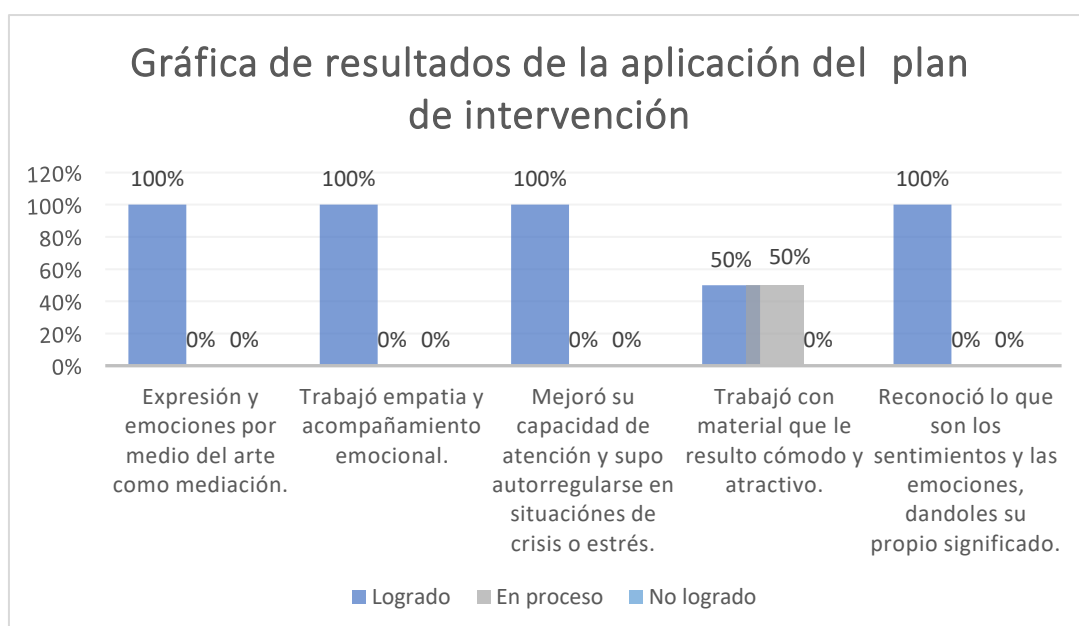
Dentro del Centro de Atención Múltiple, diariamente, hay situaciones dolorosas y a la vez, se está en contacto con los niños, los cuales expresan lo que pasa en su casa o el sitio en el que viven, como, por ejemplo, la casa hogar; por eso, se consideró importante trabajar la cuestión socioemocional, dado que fue fundamental que los alumnos, sin importar su condición o las barreras que enfrentan, fueran conscientes de que sus emociones y pensamientos son importantes y que hay distintas maneras de expresarlos; no solo era importante que

se quedarán con un aprendizaje educativo, sino que esto debería ayudarles para el resto de su vida.

Trabajar mediante el arte como mediación permite que los alumnos diagnosticados dentro del Trastorno del Espectro Autista trabajen de forma creativa el reconocimiento y expresión de sentimientos y emociones, identificando las sensaciones y las posibles formas de actuar ante ellas, respetando su ritmo, su estilo y su personalidad, brindando herramientas para una autorregulación y trabajo oportuno de la empatía y la Teoría de la mente.

El elegir un material oportuno siguiendo un orden de implementación, favorece que los alumnos puedan trabajar con nuevas sensaciones o texturas y que éstas le resulten cómodas, dando como resultado que se muestre interesado y su periodo de atención aumente poco a poco; además, sí se considera la creación de personajes o manuales específicos, se genera en automático un acompañamiento emocional para el alumno, lo cual favorece el trabajar las dimensiones de la Triada de Lorna Wing (comunicación, imaginación e interacción social).

Figura 12. *Resultados del plan de intervención*



V REFERENCIAS

- Alba, C. (s.f.). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. <https://web.ua.es/fr/accesibilidad/documentos/cursos/ice/dua-y-materiales-digitales.pdf>
- Alonso, C., Domingo, J., & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Editorial Paidós.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., & Caballero, C. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusion Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Avila, A. (2020). *La pedagogía desde el arte*. <https://www.centregavina.com/la-pedagogia-desde-el-arte>
- Barón-Cohen, S. (1993). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Alianza Editorial.
- Cadaveira, M., & Waisburg, C. (2015). *Autismo: descripciones generales*. Paidós.
- Cadaveira, M., & Waisburg, C. (2019). *Autismo guía para padres y profesionales*. Editorial Paidós.
- Caeiro, M. (2019). "Recreando la Taxonomía de Bloom para Niños Artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva". *ArtsEduca*, 24, <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.6>.
- Cazau, P. (s.f.). *Estilos de aprendizaje: generalidades*. <https://cursa.ihmc.us/rid=1R440PDZR-13G3T80-2W50/4.%20Pautas-paraevaluarEstilos-de-Aprendizajes.pdf>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós Ibérica, S, A.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. Paidós.
- Gimeno, J., & Gimeno, Á. (1992). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Morata.
- Hobson, R. (1993). *Autism and the Development of Mind*. Psychology Pres.
- Islas, L. (2021). *¿Qué significa que el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) es un instrumento para la acción?* unionguajuato.mx/2021/08/23/que-significa-que-el-programa-escolar-de-mejora-continua-pemc-es-un-instrumento-para-la-accion/
- Miramontes, A., & Lora, E. (s.f.). *Los centros de atención múltiple : una mirada desde sus docentes*. https://www.academia.edu/25327386/LOS_CENTROS_DE_ATENCION_MULTIPLE_UNA_MIRADA_DESDE_SUS_DOCENTES

- Pérez, A. (s.f.). *Evidencia Integradora*.
<https://www.calameo.com/books/0072789214583dd54cb53>
- Riveiro, L. (1997). *Música y movimiento*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez, D., & Luna, k. (2018). *Arte Y Educación En La Niñez*.
https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/650489/ED15_Arte_Y_Educaci%c3%b3n_En_La_Ni%c3%b1ez_201802.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, D., Mendoza, F., & Méndez, J. (2018). Diagnóstico sobre las Buenas Prácticas Docentes en la Facultad de Contaduría y Administración y la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 163-179.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00163.pdf>.
- Ros, C. (2012). *Arteterapia en el contexto educativo*.
<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2657/Trabajo.pdf?sequence=1>
- Rubio, M. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje, porque todos somos todos*.
<https://emtic.educarex.es/224-nuevo-emt/atencion-a-la-diversidad/3020-disenio-universal-para-el-aprendizaje-porque-todos-somos-todos#:~:text=Seg%C3%BAn%20esta%20entidad%2C%20el%20DUA,tecnolog%C3%ADas%2C%20investigaci%C3%B3n%20educativa%20y%20neuroeducaci%C>
- Salazar, E. (2019). *Arteterapia como medio psicoterapéutico para eventos traumáticos*. Universidad Santo Tomás :
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/27776/2020ednasalazar.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Sánchez, D., Ramírez, R., & Padilla, A. (2019). *Servicios de educación especial 2015-2019*.
https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/ServiciosdeEducacionEspecial2015-2019.pdf
- Save The Children. (2008). *Pedagogía desde el arte manual de introducción*. México D.F.: SC México. https://www.savethechildren.mx/sites/savethechildren.mx/files/resources/MANUAL%20PEDAGOGIA%20DESDE%20EL%20ARTE_0.pdf
- Usabiaga, L. (s.f.). *Arteterapia en las aulas de secundaria*.
<https://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/182/art2516.pdf>
- Vargas, L. (2019). *La comunicación no verbal en las maestras de la primera infancia de los hogares infantiles: burbujitas con corazón y fundali mariposas*.
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/17711/proyecto%20final%20Lina%20y%20Paola%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

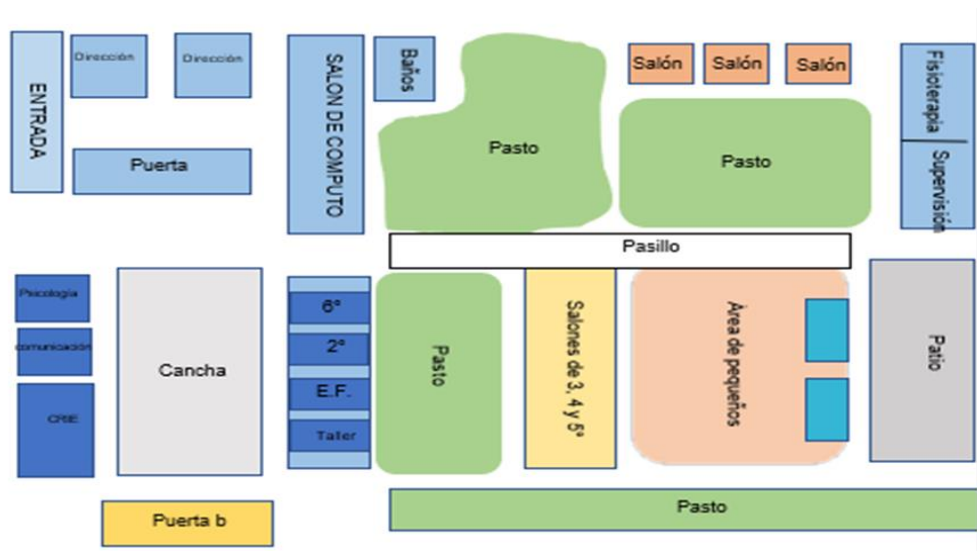
- Vidal, M. (2014). *Integración sensorial: programa de actuación en Educación Infantil*. Universidad Internacional de La Rioja: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2491/vidal.elortegui.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Viloria, N. (2005). Factores que inciden en el sistema de control interno de una organización. *Actualidad Contable Faces*, 8(11), 87-92. <https://www.redalyc.org/pdf/257/25701111.pdf>.

VI ANEXOS

Anexo A. Fachada de la Institución



Anexo A.2. Plano de la Institución



Anexo B. Ilustración 1, 2 y 3. Las Emociones, los Sentimientos y el Arte
(Pequeña Muestra del Instrumento)



Instrumento de evaluación

Escribe aquí tu texto.

 angiazulcrema@gmail.com (no compartidos)
[Cambiar de cuenta](#) 

*Obligatorio

Nombre del alumno *

Tu respuesta

Fecha de nacimiento *

Tu respuesta

Nombre de quien responde este test. *

Tu respuesta

Nombre de los padres de familia o tutor *

Tu respuesta

 babilar <input type="checkbox"/>	 azahar <input type="checkbox"/>
 amias <input type="checkbox"/>	 ojon3 <input type="checkbox"/>
 asano2 <input type="checkbox"/>	 ochar4 <input type="checkbox"/>

Anexo C. Mobiliario de Trabajo



Anexo D. Área de Preescolar y Primero de Primaria



Anexo E. Defectos e Infraestructura Defectuosa



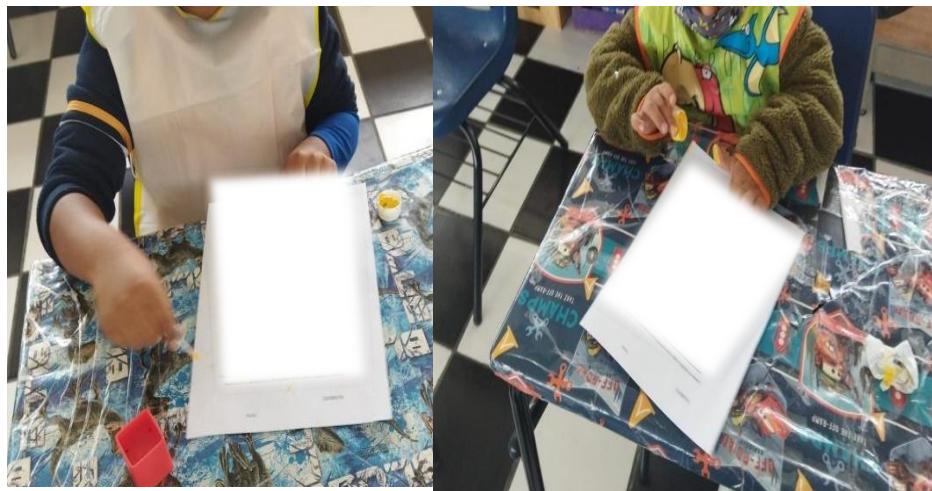
Anexo F. Imágenes de las Condiciones del Piso y el Desnivel



Anexo G. Imágenes del Piso Agrietado y Lleno de Bordes Peligrosos



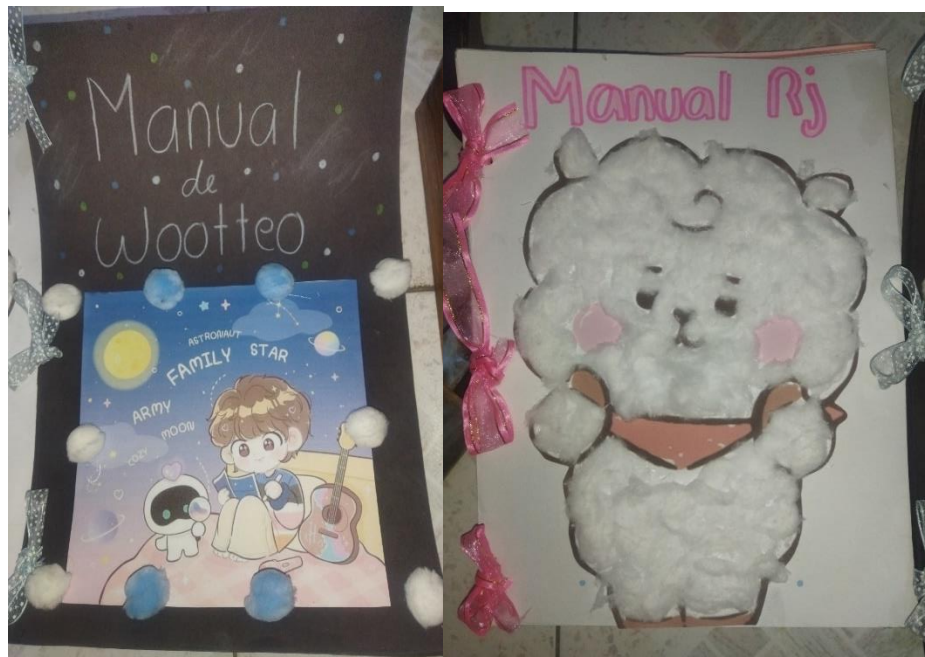
Anexo H. Actividades Relacionadas con las Emociones



Anexo I. Imágenes de Wootteo y Rj



Anexo J. Imágenes de los Manuales de Rj y Wootteo



Anexo K. Evidencia de la Actividad 1



Anexo L. Evidencia de la Actividad 2



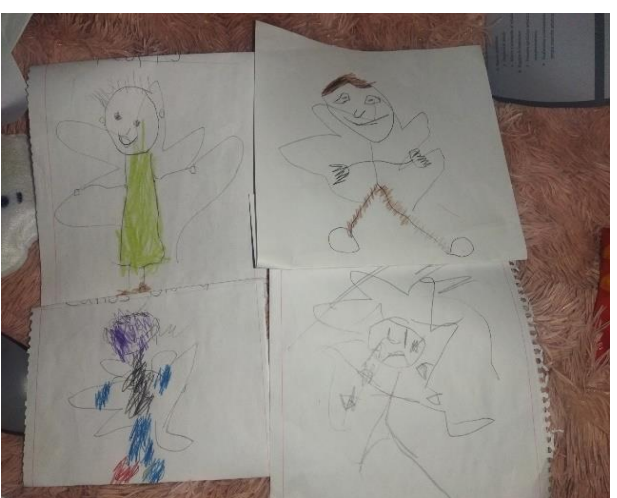
Anexo M. Evidencia de la Actividad 3



Anexo N. Evidencia de la Actividad 4



Anexo O. Evidencia de la Actividad 5



Anexo P. PLANEACIÓN 1



Anexo P. Planeación 1

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE "MANUEL LÓPEZ DÁVILA"		Grado: 1° de primaria	<i>Docente en formación:</i> Angélica Pérez Saldaña	
			Recursos	Evaluación
	Instrumentos de apoyo para	<ul style="list-style-type: none"> Listas de cotejo 	Material	Observación
Actividad de plan de intervención				
<p>"Mi universo"</p> <p>Ámbito: Autoconocimiento Práctica: Conciencia de las propias emociones Aprendizaje: Nombra las propias emociones e identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las sensaciones corporales. Propósito: Identificar las emociones y las expresiones. Materiales: Historia de Wootteo, Wootteo, tablas, gis. Tiempo: aproximadamente 40 minutos.</p> <p>inicio: Por medio de una actividad focal introductoria: Buscan atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos y crear una apropiada situación motivacional de inicio se aplicará una actividad donde se les hablará sobre la tristeza, la felicidad, el enojo y el miedo con apoyo de la historia de Wootteo, un pequeño astronauta del espacio, proporcionando opciones para captar el interés; una vez terminada la historia, se hablará de ella y se les pedirá que destaquen características fundamentales del personaje o que las señalen; además, se les harán ciertas preguntas concretas que ayuden a identificar conocimientos previos que tengan los niños sobre las emociones y se usará la historia de Wootteo para preguntarles cómo se sentirían ellos si vivieran solos en el espacio, qué les gustaría hacer y qué no les gustaría, cuestionando situaciones de su vida diaria que tal vez ya no podrían hacer en el espacio (podrán participar de manera oral o levantar una tarjeta de pictograma que explique la situación).</p> <p>Desarrollo: Posterior a ello, se les mostrará una imagen de un espacio utilizando ilustraciones: Representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico, explicándoles que ellos podrán crear su propio espacio, en base a dónde les gustaría viajar si fueran astronautas; se les entregará un cuadro de madera donde harán su espacio con ayuda de gis; utilizando esta estrategia en base al material más oportuno para trabajar con alumnos que enfrentan Trastorno del Espectro Autista en primer momento, trabajando ejercicios artísticos que incluyen técnicas plásticas-visuales y/o técnicas complementarias, permitiéndole al alumno motivarse, realizar crecientes logros personales, fortalecer su autoestima e individualidad; además de estimular ambos cerebros</p>				

que involucran el lado lógico racional como el creativo y emocional.

Cierre: Una vez terminado su espacio, se les mostrará un dibujo de un astronauta como una **representación visual de conceptos**; después, se le entregará una hoja de máquina en donde ellos tendrán que dibujar su astronauta, **permiéndole al alumno regular sus movimientos de la mano y a estimular conexiones cerebrales mientras se desarrolla su habilidad**, tal y como ellos lo imaginen **impulsando su creatividad y despertando su interés**, se hará énfasis en que le pongan la cara de acuerdo a cómo se siente su astronauta (triste, feliz, enojado o asustado porque vivirá algo nuevo); **optimizando las elecciones individuales y la autonomía, proporcionando opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia; además, permitiendo identificar sus sentimientos y mejorar su capacidad de expresión, estimulando su inteligencia emocional**; al final, pegarán su astronauta en su tabla y se dará una retroalimentación de estas 4 emociones y cómo actuar ante ellas, además de acciones que podemos hacer para que sus astronautas ya no estén tristes, para que no tengan miedo, para que no estén enojados y para que sean más felices; **permiendo evaluar mediante un conjunto de preguntas, donde el estudiante pueda reflexionar.**

Evaluación: Observación con lista de cotejo.

Preguntas	1	2	3	4							Observaciones
	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO		
Reconoce qué es estar triste, feliz, enojado o asustado		•	•	•	•						
Reconoce cómo se siente ante distintas situaciones.	•	•	•	•							Memorización de concepto
Destaca características principales del personaje.	•	•	•	•							

Anexo R. Planeación 3



CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE "MANUEL LÓPEZ DÁVILA"		Grado: 1° de primaria	<i>Docente en formación:</i> Angélica Pérez Saldaña	
			Recursos	Evaluación
Instrumentos de apoyo para la evaluación, evaluación. <ul style="list-style-type: none"> Listas de cotejo 			Material necesario	Observación

Actividad de plan de intervención

"Bailando con RJ."

Ámbito: Autoconocimiento

Práctica: Conciencia de las propias emociones

Aprendizaje: Nombra las propias emociones e identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las sensaciones corporales.

Propósito: Identificar las emociones y las expresiones.

Materiales: Historia de Wootteo, títere de Rj, música, tapetes, manual de Wootteo.

Tiempo: aproximadamente 40 minutos.

inicio: Por medio de una **actividad focal introductoria: Buscan atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos y crear una apropiada situación motivacional de inicio** se contará una historia con ayuda del títere de Wootteo **proporcionando opciones para captar el interés**, donde contará otra de sus aventuras en el espacio y hablará sobre el enojo, la felicidad, la tristeza y el miedo, contando cómo se siente en cada una de ellas y qué es lo que hizo para sentirse mejor; después, se les harán ciertas **preguntas concretas** que ayuden a identificar **conocimientos previos** que tengan

los niños sobre las emociones.

Desarrollo: luego, se les entregará un tapete en el cual se tienen que sentar y posteriormente, se aplicará con ellos algunas **técnicas de respiración y relajación** mientras suena música tranquila de fondo. Una vez terminado el ejercicio, se les entregará a Rj, el títere que hicieron en la sesión anterior, **utilizando ilustraciones: Representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico**, explicándoles que el día de hoy Rj tiene muchas ganas de bailar; se pedirá que se pongan arriba de su tapete y que escucharemos música distinta y tendrán que mover su cuerpo como ellos quieran, ayudando a Rj a moverse, **permitiéndole al alumno regular sus movimientos de la mano y a estimular conexiones cerebrales mientras se desarrolla su habilidad; además, de entrar en una zona más pura de concentración, realizando crecientes logros personales, favoreciendo su autoestima e individualidad permitiéndole al alumno motivarse, realizar crecientes logros personales, fortalecer su autoestima e individualidad; además de estimular ambos cerebros que involucran el lado lógico racional como el creativo y emocional**; en cada canción se hará una pausa para que se sienten y mencionen si Rj se sintió feliz con esa canción, si se cansó, si no le gusto, si le causó miedo, si le puso triste, etc. Al final se volverá a reproducir cada canción y se le pedirá a cada uno que levanten a Rj cuando suene la canción que más le gusto y que muevan su cabeza diciendo "no" cuando no le agrado la canción.

De manera concreta se dará una retroalimentación de la tristeza, el enojo, la felicidad y el miedo y se les mencionará el cómo la música puede hacernos sentir muchas cosas con tan solo escucharla, puede causar una reacción en nosotros y podemos apoyarnos de ella cuando nos sentimos bien o cuando nos sentimos mal.

Cierre: Una vez terminado el ejercicio, se les mostrará un manual de acciones de Wootteo, donde les explica qué hacer cuando te sientes feliz, qué hacer cuando te sientes triste, qué hacer cuando te sientes enojado y qué hacer cuando sientes miedo, como una **representación visual de conceptos**; y, se **hará abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito, permitiendo evaluar mediante un conjunto de preguntas, donde el estudiante pueda reflexionar, optimizando las elecciones individuales y la autonomía, proporcionando opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia; además, permitiendo identificar sus sentimientos y mejorar su capacidad de expresión, estimulando su inteligencia emocional.**

Evaluación: Observación con lista de cotejo.

Reconoce qué es estar triste, feliz, enojado o asustado	•		•		•		•													Ya hay un concepto propio.
Reconoce cómo se siente ante distintas situaciones.	•		•		•		•													Ya lo reconoce gracias al manual.
Mediante el movimiento encuentra una forma de autorregularse.	•		•		•		•													
Se muestra cómodo y expresa su creatividad con ejercicios artísticos.	•		•		•		•													Ya se adaptaron a los materiales.
La actividad le permitió una autorregulación y control de sus emociones.	•		•		•		•													
Reconoce cómo se siente estar triste, feliz, enojado o asustado.	•		•		•		•													
Supo expresar lo que estaba sintiendo.	•		•		•		•													Comienzan a buscar una forma.
Establece acciones para mejorar su estado emocional.	•		•		•		•													
Identificó sus sentimientos y mejoró su capacidad de expresión.	•		•		•		•													Ya buscan expresarlo con palabras o señas; además de lo artístico.

Anexo S. Planeación 4



CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE "MANUEL LÓPEZ DÁVILA"		Grado: 1º de primaria		Docente en formación: Angélica Pérez Saldaña	
				Recursos	
				Evaluación	
Instrumentos de apoyo para la evaluación. la evaluación.		<ul style="list-style-type: none"> Listas de cotejo 		Material necesario necesario	
				Observación	

Actividad de plan de intervención

"Corazón de Wootteo."

Ámbito: Autoconocimiento

Práctica: Conciencia de las propias emociones

Aprendizaje: Nombra las propias emociones e identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las sensaciones corporales.

Propósito: Identificar las emociones y las expresiones.

Materiales: carta de Wootteo, imagen del corazón de Wootteo, imágenes representativas de emociones, gis y manual de R.J.

Tiempo: aproximadamente 40 minutos.

Inicio: Por medio de una actividad focal introductoria: Buscan atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos y crear una apropiada situación motivacional de inicio, se aplicará una actividad en la cual los niños encontrarán en el salón una carta escondida de Wootteo proporcionando opciones para captar el interés; en la cual, una vez que la encuentren se leerá qué Wootteo se tiene que ir a una misión por el espacio al planeta del amor pero para poder llegar tienen que ayudarlo descubriendo lo que hay en su propio corazón.

Desarrollo: Antes de empezar, se retomará la carta y la explicación de Wootteo sobre la felicidad, el enojo, la tristeza, y el miedo, la carta también incluye una descripción de Wootteo de cómo es su corazón; qué le hace feliz, qué le hace estar enojado, qué le hace estar triste y qué le causa miedo, además de un ejemplo de cómo quedó su corazón con todas las cosas que lo complementan utilizando ilustraciones: Representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico.

Después, se les entregará un pedazo de papel bond en el cual tendrán que dibujar un corazón grande y con ayuda de los gises tendrán que colorear y decorarlo como ellos se imaginan que está su corazón, utilizando esta estrategia en base al material más oportuno para trabajar con alumnos que enfrentan Trastorno del Espectro Autista en primer momento, trabajando ejercicios artísticos que incluyen técnicas plásticas-visuales y/o técnicas complementarias, permitiéndole al alumno motivarse, realizar crecientes logros personales, fortalecer su autoestima e individualidad; además de estimular ambos cerebros que involucran el lado lógico racional como el creativo y emocional; después, se les entregará una serie de imágenes de acciones que pueden hacerles sentir tristes, molestos, felices o con miedo y elegirán las más significativas para ellos y las pegarán en su corazón.

Cierre: Al final observarán el corazón de cada uno de sus compañeros y se dará una retroalimentación de estas emociones con el ejemplo del corazón de Wootteo como una representación visual de conceptos (podrán participar de manera oral o levantar una tarjeta de pictograma que explique la situación como múltiples formas de comunicación); y, además de una explicación donde se les menciona que el corazón de ellos y el de sus compañeros no es el mismo pues cada uno es diferente y único; también, se les mostrará otra vez el manual de acciones de R.J, donde les explica qué hacer cuando te sientes feliz, qué hacer cuando te sientes triste, qué hacer cuando te sientes enojado y qué hacer cuando sientes miedo, como una representación visual de conceptos; y, se hará abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito, permitiendo evaluar mediante un conjunto de preguntas, donde el estudiante pueda reflexionar; ya para culminar, se elegirá un alumno que ayude a terminar la misión colocando una estrellita mandada por Wootteo a cada uno de sus compañeros para terminar su misión y darle la oportunidad de viajar al espacio.

Preguntas	1	2	3	4								Observaciones
	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO	SÍ NO		
Reconoce qué es estar triste, feliz, enojado o asustado	•	•	•	•								
Reconoce cómo se siente ante distintas situaciones.	•	•	•	•								
Destaca características principales del personaje.	•	•	•	•								

Se muestra cómodo y expresa su creatividad con ejercicios artísticos.	•	•	•	•									Se nota interés y emoción.
La actividad le permitió una autorregulación y control de sus emociones.	•	•	•	•									
Reconoce cómo se siente estar triste, feliz, enojado o asustado.	•	•	•	•									Ya se asocia con su vida diaria.
Supo expresar lo que estaba sintiendo.	•	•	•	•									Ya hay intención.
Establece acciones para mejorar su estado emocional.	•	•	•	•									Aplican técnica de respiración, abrazo mariposa o alejarse.
Identificó sus sentimientos y mejoró su capacidad de expresión.	•	•	•	•									
Trabajar con gis le pareció agradable.	•	•	•	•									Adaptación completa a la textura.

Anexo T. Planeación 5



CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE "MANUEL LÓPEZ DÁVILA"		Grado: 1° de primaria	<i>Docente en formación:</i> Angélica Pérez Saldaña	
			Recursos	Evaluación
	Instrumentos de apoyo para la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> Listas de cotejo 	Material necesario	Observación

Inicio: Por medio de una actividad focal introductoria se buscaba atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos y crear una apropiada situación motivacional. En un inicio, se contó una historia con ayuda del títere de Wootteo, al proporcionar opciones para captar el interés; asimismo, se contó otra sobre sus aventuras en el espacio y habló sobre el enojo, la felicidad, la tristeza y el miedo, al contar cómo se sentía con cada una de ellas y qué es lo que hizo para sentirse mejor. Después, se les hicieron preguntas concretas que ayudaran a identificar conocimientos previos sobre las emociones. En esta historia, se les explicó que RJ viajó del espacio a la Tierra para trabajar en una misión con ellos y que sería importante terminarla para ayudarle a regresar a su hogar.

Después: Se les explicó que, en primer lugar, RJ necesitaba que se relajaran, así que se les entregó un tapete en el que se tenían que sentar y, posteriormente, se aplicaron algunas técnicas de respiración y relajación mientras sonaba música tranquila de fondo; además, tenían que observarse en un espejo mientras realizaban algunas de las técnicas.

Después de realizar las técnicas de respiración, se les entregó una hoja y gises, además de carboncillo; esta estrategia se utilizó con base en el material más oportuno para trabajar con alumnos que enfrentan TEA, dado que se emplearon ejercicios artísticos que incluían técnicas plásticas-visuales y técnicas complementarias, lo que permitía que el alumno se motivara, que tuviera crecientes logros personales, que fortaleciera su autoestima e individualidad y que, además, se estimularan ambos hemisferios, que involucran el lado lógico racional y el creativo y emocional.

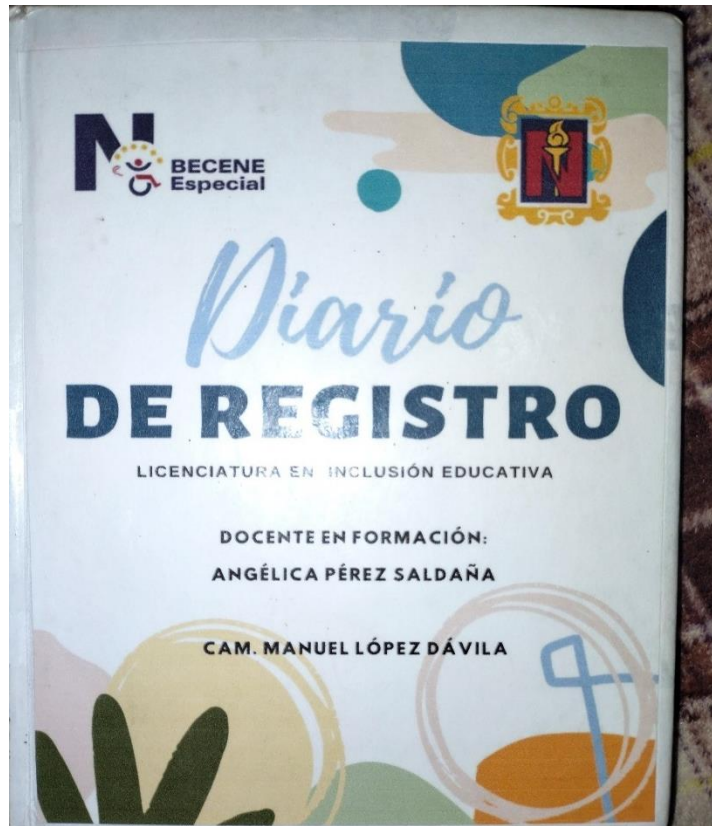
Asimismo, al hacer uso del títere de RJ, se les mencionó que tenían que seguir las instrucciones; en primer lugar, se les pidió que hicieran un círculo grande en la hoja; después, que dibujaran otro más pequeño y dentro de este, dos ojos grandes en el centro, además de hacerle la expresión facial que ellos quisieran, según como se sintiera su personaje. Una vez que lo terminaran, tenían que visualizar el suyo y el de sus compañeros y, al hacerlo, notaron las diferencias entre estos; en ese momento, se les mencionó que cada uno dibujó a Wootteo y que, así como ninguno quedó igual, esto representaba que todos los seres humanos son únicos y que los pensamientos y emociones son distintas, por lo que era importante conocerse y ser amables consigo mismos y con los que los rodean.

Cierre: una vez terminado el ejercicio, se les mostró un manual de acciones de Wootteo, con el que se les explicó qué hacer cuando se sienten felices, tristes, enojados o asustados; esto se hizo por medio de una representación visual de conceptos en la que se hizo abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito, al permitir evaluar, mediante un conjunto de preguntas, para que el estudiante pudiera reflexionar, al optimizar las elecciones individuales y la autonomía y al proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia; además, permitiendo identificar sus sentimientos y mejorar su capacidad de expresión, al estimular su inteligencia emocional.

Anexo U. Instrumentos de evaluación: lista de cotejo y rúbrica.

Evaluación: Observación con lista de cotejo.

Preguntas	Observaciones												
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Reconoce qué es estar triste, feliz, enojado o asustado													
Reconoce cómo se siente ante distintas situaciones.													
Mediante el movimiento encuentra una forma de autorregularse.													
Se muestra cómodo y expresa su creatividad con ejercicios artísticos.													
La actividad le permitió una autorregulación y control de sus emociones.													
Reconoce cómo se siente estar triste, feliz, enojado o asustado.													
Supo expresar lo que estaba sintiendo.													
Establece acciones para mejorar su estado emocional.													
Identificó sus sentimientos y mejoró su capacidad de expresión.													



7 Glosario

- **Inclusión:** educación dedicada para tener en cuenta la diversidad, con base en los principios de equidad y que procura darle a cada uno lo que necesita.
- **Centro de Atención Múltiple:** centro escolarizado en el que se atiende a la población que enfrenta una discapacidad, un trastorno, una dificultad severa de comunicación de aprendizaje o que tiene barreras para acceder al aprendizaje y a la participación.
- **Persona neurotípica:** individuo que no tiene ninguna alteración a nivel cognitivo y que tiene un desarrollo regular, de acuerdo con las escalas de desarrollo.
- **Secuencia de Pierre Robin:** individuo que nace con la mandíbula más pequeña que lo normal, que tiene una dificultad para respirar y su lengua está dirigida a la garganta.
- **Hipotonía central:** es un daño en el cerebro que se produce por falta de oxígeno en el cuerpo en la etapa prenatal o posnatal.