



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

TITULO: El DUA como estrategia para favorecer la autorregulación en niños con TEA en un CAM

AUTOR: Michelle Sarahi Huerta Carranco

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Diseño universal para el aprendizaje, Autorregulación emocional, Trastorno del espectro autista, Inclusión e Intervención

**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

2022



2026

**“EL DUA COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN
EN NIÑOS CON TEA EN UN CAM”**

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

PRESENTA: MICHELLE SARAHI HUERTA CARRANCO

ASESORA: DRA. CLAUDIA ISABEL OBREGÓN NIETO

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2026



**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 Michelle Sarahi Huerta Carranco
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**"EL DUA COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN EN NIÑOS CON TEA
EN UN CAM"**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales

para obtener el

Título en Licenciatura en Inclusión Educativa

en la generación 2022-2026 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 7 días del mes de julio de 2026.

ATENTAMENTE.

Michelle Sarahi Huerta Carranco

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



BECENE-SA-DSE-RT-PO-01-05

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 23 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. HUERTA CARRANCO MICHELLE SARAHI

De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, (X) Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, () Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

EL DUA COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN EN NIÑOS CON TEA
EN UN CAM

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. WANEY COVARRUBIAS CERVANTES

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS


MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN


MTRO. GERARDO JAVIER GUEL GABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL


DRA. CLAUDIA ISABEL OBREGON NIETO



AGRADECIMIENTOS

«Encomienda al Señor tus obras, y tus proyectos se cumplirán.»

Proverbios 16:3

A Dios, con infinita gratitud, por ser mi guía y el mayor testigo de cada dificultad que enfrenté a lo largo de mi formación. Gracias por brindarme salud y fortaleza, especialmente en medio del dolor, para perseguir mis sueños, por escuchar cada una de mis oraciones y por permanecer a mi lado incluso cuando, en el momento más difícil de mi vida, me alejé de Ti. Gracias por sostenerme en cada paso de este camino y por darme lo que necesitaba en lugar de lo que quería.

A la Virgen de Guadalupe, por escuchar y responder mis oraciones, permitiéndome culminar esta etapa tan hermosa y significativa de mi vida. Gracias por acompañarme desde el inicio de mi carrera, por darme consuelo cuando el miedo y las dudas invadían mi corazón y por responder a cada una de mis preguntas a través de tu amor y protección.

A mi amada madre, con profundo amor y eterna gratitud. Gracias por cada sacrificio, por tu paciencia, por el esfuerzo y la dedicación con la que me formaste, por cada enseñanza que moldeó mi carácter y, sobre todo, por el inmenso amor que me brindaste durante el tiempo que compartimos juntas. Gracias por enseñarme a ser una mujer fuerte y resiliente; incluso en el inmenso dolor que me dejó tu partida, tus enseñanzas me dieron la fortaleza para seguir adelante. Gracias por haberme preparado para la vida antes de tu ausencia, por inculcarme los valores que hoy me guían y por creer siempre en mí. Todo lo que soy es el reflejo de tu amor, tu dedicación y el ejemplo que me dejaste. Aunque ya no estés a mi lado, sé que tu amor y tus enseñanzas me han acompañado en cada momento de mi vida. Este logro lleva tanto de ti, porque sin todo lo que sembraste en mí, no habría sido posible llegar a este momento tan importante de mi vida.

A mis abuelitos, por ser mi hogar y quienes me han criado con cariño y dedicación desde que era pequeña; a mi papi, por ser un padre para mí, por haberme formado con amor, entrega y constancia. Gracias por estar siempre pendiente de mi bienestar y por acompañarme en cada etapa de mi vida; y a mi segunda madre, mi abuelita, por ser mi apoyo incondicional

y una figura materna en mi vida. Gracias por cada café en las mañanas antes de ir a la escuela, por apoyarme desde el inicio de mi carrera, por cuidarme y quererme como una madre, por creer en mí y por recordarme siempre que yo puedo con todo lo que me proponga. A ambos, gracias por todos los sacrificios que han hecho por mí, por dar siempre lo mejor de ustedes incluso en los momentos difíciles y por anteponer mi bienestar al suyo cuando fue necesario. Gracias por los alimentos preparados con amor y por las noches de desvelo en las que me ayudaban a realizar mi material.

A mi familia y a mis amigas, quienes han sido mis compañeras de tantas aventuras, gracias por ser una parte esencial de mi vida y mi red de apoyo, por impulsarme a seguir adelante y por quererme con todo lo que soy.

A mis amigas de la carrera y colegas, por todos los momentos vividos, por haber hecho de este proceso una experiencia significativa. Fue un placer haber compartido este camino a su lado.

A mi trabajo, por ser un espacio en el que día a día recordaba que la meta era concluir mis estudios; por respetar mis tiempos, enseñarme a ser paciente y convertirse en el sostén que me permitió cubrir los gastos de mi carrera. Gracias por regalarme amistades tan valiosas que me acompañaron durante estos cuatro años.

A las instituciones educativas que me abrieron sus puertas durante mis jornadas de prácticas profesionales, por brindarme la oportunidad de acercarme a la realidad educativa y vivir experiencias que fortalecieron mi formación. A cada uno de los alumnos con quienes tuve la oportunidad de compartir a lo largo de este camino, quienes se convirtieron en una fuente de inspiración y aprendizaje; gracias por permitirme aprender junto a ustedes y reafirmar mi vocación como docente.

A la BECENE, mi alma mater, por abrirme las puertas de su casa de estudios, por brindarme las herramientas académicas y el acompañamiento en mi formación docente; y a cada uno de los maestros que han formado parte de mi trayectoria académica, gracias por los aprendizajes que me transmitieron y por ser fuente de inspiración.

Finalmente, a una persona fundamental en la realización de este trabajo: mi asesora académica, por su paciencia, su calidad humana y por creer en mí. Gracias por sostenerme con firmeza cuando más lo necesité, por guiarme con dedicación durante el proceso de elaboración de este documento, por respetar mi ritmo de trabajo y por acompañarme con comprensión en esta etapa de mi formación.

DEDICATORIA

Dedicado a la persona más importante de mi vida y a quien más amo: mi madre, quien desde la eternidad guía mis pasos y llena de fortaleza mi corazón. Todo lo que he logrado es el reflejo de su amor, su dedicación y la fe que siempre depositó en mí.

Cada página de este documento lleva consigo su sacrificio, su amor y las enseñanzas que dejó en mí. Aunque físicamente no esté, su presencia vive en cada logro y en cada dificultad superada.

Te honro con este logro y te dedico cada palabra, cada idea y cada aprendizaje que nació de esta investigación. Dedico este documento a tu memoria, porque tu amor incondicional y tus sacrificios son la base de todo lo que soy.

A lo largo de mi vida, desde tu ausencia, me he esforzado por cumplir mis sueños, con la intención de que te sientas orgullosa de mí. Este triunfo es más tuyo que mío, porque en cada momento en el que estuve a punto de rendirme, siempre estuvieron presentes tus palabras y tu imagen en mi memoria.

Y como nos decíamos: juntas, a pesar de cualquier distancia, por toda la eternidad. Te amaré infinitamente, mami.

También me la dedico a mí misma, por el esfuerzo, la constancia y la motivación que mantuve al enfrentar este desafío, en el proceso de convertirme en la maestra que soñé desde niña, ya que mi formación docente comenzó en un momento difícil de mi vida, cuando inicié este camino con la necesidad de mantener mi mente ocupada y encontrar un sostén tras la pérdida de mi madre.

A la Michelle de 15 años, llena de tristeza, dudas, soledad y temor por lo que sería el resto de su vida después de haber perdido a su madre, le diría que todo eso un día se transformaría en alegría y en una fortaleza que jamás imaginó tener, y que ese golpe de la vida la haría más resiliente en el futuro; y a la de 20 años, que comenzó la licenciatura con entusiasmo y muchas responsabilidades, trabajando y estudiando para sostener su carrera; a la que lloraba por no recordar lo aprendido, pero aun así seguía adelante; y a la que escuchaba comentarios

negativos sobre su decisión de estudiar esta carrera, pero decidió continuar por vocación y amor, le diría que la vida comenzará a tomar su rumbo poco a poco, y que conocerá personas maravillosas que harán la carga más ligera y el camino más llevadero.

A la persona que fui, a la que soy y a la que seré mañana, por todo lo que aún está por cumplir, por resistir cuando todo parecía incierto y por seguir avanzando incluso entre lágrimas. A las comidas a deshoras, a las largas horas de estudio, a los desvelos, a los sacrificios, a las frustraciones, al cansancio, al estrés y a esas noches de llanto en las que solo me tenía a mí misma; a esa versión de mí que, entre lágrimas, repetía: “yo puedo”.

Porque incluso cuando este momento parecía lejano, siempre encontré la fuerza que me impulsaba a seguir. Hoy puedo decirte que lo logramos. Estoy muy orgullosa de ti.

A la memoria de Martha Huerta

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

1. INTENCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

1.1	Descripción y contextualización del problema.....	13
1.2	Justificación.....	15
1.3	Interés personal y compromisos.....	16
1.4	Pregunta de investigación.....	17
1.5	Objetivos.....	18
1.5.1	Objetivo General.....	18
1.5.2	Objetivos Específicos.....	18
1.6	Dominios y desempeños del perfil de egreso a desarrollar durante la práctica docente.....	18

2. PLAN DE ACCIÓN

2.1	Descripción del plan de acción.....	22
2.2	Características contextuales para el análisis de la situación educativa.....	25
2.3	Diagnóstico grupal.....	34
2.4	Focalización del problema.....	55
2.5	Revisión teórica que argumenta el Plan de Acción.....	56
2.6	Propósitos y presentación del Plan de Acción.....	78

3. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA

3.1	Identificación de los enfoques curriculares y su integración en el Plan de Acción.....	85
3.2	Descripción y análisis de las actividades.....	87
3.3	Evaluación y resultados de la aplicación de la propuesta.....	131

CONCLUSIONES	150
---------------------------	-----

REFERENCIAS	152
--------------------------	-----

ANEXOS	158
---------------------	-----

INTRODUCCIÓN

“¿De qué sirve que un niño sepa colocar Neptuno en el universo, si no sabe dónde poner su tristeza o su rabia?”

- José Antonio Marina.

Las emociones forman parte de nuestra vida desde que nacemos, están presentes en cada momento: en lo que pensamos, en lo que decidimos y en cómo actuamos. A veces no lo notamos, pero lo que sentimos influye de manera importante en nuestro comportamiento y en la forma en que nos relacionamos con los demás. Por ello, es fundamental aprender a reconocerlas, ponerles nombre y regularlas, no para evitarlas, sino para comprenderlas y manejarlas de forma adecuada.

La autorregulación emocional implica la capacidad de gestionar lo que sentimos para evitar que las emociones nos desborden o afecten de manera negativa nuestras acciones y relaciones. Esta habilidad no es innata, sino que se desarrolla a lo largo de la vida, especialmente durante la infancia, mediante el acompañamiento, el ejemplo y la práctica constante en distintos contextos, como el escolar.

Desde esta perspectiva, en el aula situaciones como conflictos, frustración o dificultad para esperar turnos, representan oportunidades para fortalecer esta capacidad, entendiendo que los comportamientos emocionales no son “malas conductas”, sino expresiones de necesidades que requieren acompañamiento.

En el transcurso del 7.º y 8.º semestre de mi formación como Licenciada en Inclusión Educativa, realicé mi práctica profesional en condiciones reales en un Centro de Atención Múltiple (CAM) ubicado en la zona centro del estado de San Luis Potosí. En dicha institución se me asignó al grupo de 2º de primaria.

Durante las primeras semanas de convivencia con los alumnos, me percaté de la dificultad que presentaban para regular sus emociones, especialmente aquellos con

diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), por lo que consideré necesario intervenir con la intención de acompañarles en el desarrollo de la autorregulación emocional, tarea no sencilla que implicó identificar los recursos y estrategias adecuados para favorecer este proceso. En este sentido, identifiqué que los alumnos presentan dificultades para gestionar emociones como el enojo, lo cual deriva en llanto y conductas de agresividad ante situaciones que les generan presión. De igual manera, observé inestabilidad emocional, tendencia a dejar actividades inconclusas y dificultades de concentración, lo que impacta directamente en el cumplimiento de acuerdos dentro del aula.

Estas dificultades pueden ser atendidas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), utilizándolo como una estrategia para favorecer la autorregulación emocional, la participación activa y el acceso al aprendizaje de todos los alumnos, considerando sus necesidades y características individuales. Por ello, diseñé como objetivo general “Reflexionar sobre la aplicación del DUA como estrategia para favorecer la autorregulación en niños con TEA, con el fin de potenciar sus habilidades socioemocionales, durante las jornadas escolares en un CAM” orientando a dicha necesidad.

Para el proceso de titulación en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) en San Luis Potosí, elegí la modalidad de informe de prácticas profesionales, porque considero que es una modalidad que como docente en formación me permite reflexionar de manera más profunda mi práctica educativa en condiciones reales, identificando áreas de oportunidad para mejorarla. A través de mi propia experiencia en el aula, esta modalidad favorece mi proceso constante de análisis, reflexión y mejora, al mismo tiempo me permite abordar un tema de interés, el cual investigo y trabajo directamente en la práctica, con el propósito de comprenderlo y fortalecerlo diariamente hasta lograr una comprensión más profunda del mismo.

El presente informe de prácticas profesionales se estructura en apartados para su mejor comprensión; a continuación, se describe de manera general cada uno de ellos. En el primer apartado se encuentra la introducción; aquí se presenta la contextualización del problema, la justificación del estudio, el interés personal y los compromisos adquiridos durante la práctica, así como los objetivos, general y específicos que orientan el desarrollo

del informe. Asimismo, se incluyen los dominios y desempeños del perfil de egreso que se pretenden fortalecer durante la intervención docente.

En el segundo apartado, se desarrolla el plan de acción, donde se describe y focaliza la propuesta de intervención, así como las características contextuales para el análisis de la situación educativa. De igual manera, se presenta el diagnóstico grupal, la focalización del problema identificado, la revisión teórica que sustenta la propuesta y los propósitos que orientan su implementación.

En el tercer apartado se presenta el desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora, en el cual se identifican los enfoques curriculares integrados en el plan de acción. Además, se describen y analizan las actividades realizadas, así como la evaluación y los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la propuesta.

Finalmente, se incluyen las conclusiones, donde se exponen las reflexiones derivadas de la práctica y las referencias, que sustentan teóricamente el trabajo. En el último apartado se encuentran los anexos, que complementan la información presentada a lo largo del informe.

I. INTENCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

1.1 Descripción y contextualización del problema

Los niños con TEA enfrentan desafíos importantes en la autorregulación emocional y conductual. Estas dificultades se manifiestan mediante conductas como la frustración ante cambios de rutina, el manejo limitado de emociones, dificultades para controlar impulsos y para adaptarse a las dinámicas escolares, lo que repercute directamente en su participación, aprendizaje y convivencia dentro del aula. Ante esta realidad, el DUA representa una estrategia para promover la inclusión y responder a estas necesidades. A pesar de la relevancia de este enfoque, aún existen contextos educativos en los que las estrategias implementadas resultan insuficientes para favorecer el desarrollo de habilidades de regulación emocional en los alumnos con TEA. Esta problemática evidencia la necesidad de analizar el desarrollo de habilidades socioemocionales en alumnos con TEA desde los ámbitos internacional, nacional y educativo.

Desde una perspectiva internacional, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2024) define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer, comprender y manejar las emociones de forma positiva, destacando su importancia para fomentar la empatía, mejorar las relaciones interpersonales y construir una sociedad más pacífica.

En el ámbito nacional, la Ley General de Educación en su Artículo 59, establece que:

En la educación que imparta el Estado se promoverá un enfoque humanista, el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza.

De igual forma, para resolver situaciones problemáticas de manera autónoma y colectivamente, aplicar los conocimientos aprendidos a situaciones concretas de su realidad y desarrollar sus actitudes y habilidades para su participación en los procesos productivos, democráticos y comunitarios (Ley General de Educación, 2019, art. 59).

El fortalecimiento de estas habilidades en contextos educativos inclusivos resulta esencial, especialmente en alumnos con TEA, ya que les permite mejorar su autorregulación, actuar de manera responsable, resolver problemas de forma autónoma, colectiva y participar activamente en su entorno social. Sin embargo, en la práctica, los alumnos con TEA continúan enfrentando dificultades para desarrollar estas habilidades, lo que evidencia la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que respondan a sus características y necesidades específicas.

En las aulas actuales, donde la diversidad está presente todos los días, es fundamental que las prácticas docentes respondan a las necesidades de todos los alumnos, garantizando su derecho a una educación de calidad. No obstante, cuando estas prácticas no contemplan estrategias inclusivas para atender las necesidades emocionales y conductuales de los alumnos con TEA, pueden incrementarse las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Ante esta realidad, el DUA se reconoce como una estrategia clave para favorecer su bienestar emocional, su permanencia en el aula y su participación activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito escolar, distintas investigaciones han señalado que los alumnos con TEA enfrentan dificultades significativas en la autorregulación emocional, manifestadas en problemas para manejar la frustración, adaptarse a cambios de rutina y regular su conducta dentro del aula. Estas dificultades suelen convertirse en BAP, influyendo en la atención, la convivencia y el seguimiento de normas. Como consecuencia, los alumnos pueden presentar menor participación en las actividades escolares, dificultades para mantener interacciones positivas con sus compañeros y un acceso limitado a experiencias de aprendizaje en igualdad de condiciones. Por lo cual, se vuelve necesario implementar estrategias que permitan brindar apoyos adecuados y favorecer la participación de los alumnos, siendo el DUA una alternativa oportuna en los contextos educativos.

Particularmente en el contexto del CAM, donde se brinda atención a alumnos que requieren apoyos específicos, las dificultades para gestionar sus emociones representan un reto constante para la práctica docente, ya que pueden interferir en la participación, la convivencia y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, cobra

relevancia la implementación del DUA como una estrategia para responder a esta necesidad educativa.

Por lo anterior, resulta necesario analizar y fortalecer el uso del DUA como una estrategia pedagógica que contribuya al desarrollo de la autorregulación emocional en niños con TEA, favoreciendo su inclusión, su bienestar y su aprendizaje dentro del contexto de un CAM.

1.2 Justificación

La autorregulación emocional tiene un impacto importante en nuestra vida cotidiana. Es una habilidad que se aprende, se practica día a día, además de ser fundamental para reconocer, comprender y manejar las emociones de manera adecuada. En este sentido, las instituciones educativas representan un espacio clave para favorecer su desarrollo, ya que permiten implementar actividades en los distintos campos formativos y acciones orientadas al desarrollo socioemocional, contribuyendo así a la gestión de las emociones.

Durante mis prácticas profesionales en el CAM, en el aula de 2º de primaria, observé e identifiqué una falta de autorregulación considerable en mis alumnos con TEA, la cual se manifestaba a través de dificultades para controlar el enojo, el miedo y la frustración, llanto ante cualquier reto, cambios constantes de estado de ánimo, impulsividad, problemas para seguir normas, agresión física, dificultad para permanecer sentados, abandono frecuente en las actividades, complicaciones para concentrarse y mantener la atención.

Esta situación no solo impacta en el ámbito emocional, sino también en el educativo, ya que la falta de autorregulación genera BAP en los alumnos, dificultando la convivencia, la permanencia en las actividades y la comprensión de los contenidos.

Considero que es muy importante aprender a autorregularnos emocionalmente pues es una habilidad básica para los seres humanos, ya que nos permite manejar nuestras emociones y comportamientos, tomar mejores decisiones, mejorar la convivencia y favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de los alumnos, especialmente con TEA, es esencial enseñarles a regularse de manera adecuada, tomando en cuenta que esta condición puede hacer el proceso un poco más complejo, lo que impacta directamente en el aprendizaje y en la interacción social.

Por ello, es fundamental apoyarse en estrategias como el uso del DUA como base para que los alumnos puedan desarrollar la autorregulación desde distintas formas y estilos de aprendizaje, tal como lo propone esta estrategia. Atender sus necesidades desde el DUA permite flexibilizar las estrategias y brindar apoyos que realmente favorezcan su desarrollo emocional.

Desde este mismo enfoque, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) señala que:

La Educación Socioemocional es un proceso por medio del cual se propicia que niñas, niños y adolescentes (NNA) desarrollen de manera gradual, las habilidades que les permitan comprender y regular sus emociones; construir su identidad personal; mostrar empatía y cuidado hacia las demás personas; colaborar y establecer relaciones positivas; tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones cotidianas de manera constructiva y ética. (SEP, 2022, p. 5)

En este sentido, la presente investigación se justifica por la necesidad de fortalecer la autorregulación emocional en alumnos con TEA a través de estrategias inclusivas como el DUA, contribuyendo al desarrollo de habilidades socioemocionales, a la disminución de las BAP y al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto del CAM.

1.3 Interés personal y compromisos

Como futura docente, considero que la educación debe responder de manera humana a las necesidades de cada alumno, tal como propone la NEM. La autorregulación emocional es una habilidad crucial que influye en el aprendizaje, la convivencia y el bienestar de niñas y niños.

Durante mis prácticas en el CAM, observé que mis alumnos con TEA enfrentan grandes retos para manejar sus emociones, lo que despertó mi interés por comprender mejor sus procesos y buscar estrategias que realmente les benefician. Mi interés en este tema surgió

de la necesidad de apoyar a mis alumnos para que desarrollen habilidades que mejoren no solo su desempeño escolar, sino también su manera de relacionarse y enfrentar situaciones diarias. Por ello, asumí el compromiso de investigar e implementar estrategias basadas en el DUA, el cual permite adaptar actividades y materiales para que todos los alumnos, especialmente aquellos con TEA, encuentren formas accesibles de aprender y autorregularse.

Como docente en formación, me comprometí a acompañar a mis alumnos, ofrecer apoyos adecuados y crear experiencias que fortalecieran la empatía, el respeto y la independencia. Mi responsabilidad iba más allá de enseñar contenidos: buscaba aportar a su desarrollo integral dentro y fuera del aula.

Asimismo, considero que la reflexión sobre la práctica docente permite identificar áreas de oportunidad y replantear estrategias que respondan de manera más adecuada a las necesidades reales de los alumnos. A través de este proceso reflexivo constante, es posible fortalecer la labor docente y construir prácticas más conscientes, flexibles y sensibles a la diversidad presente en el aula.

Tal y como lo menciona Donald Schön (1997, citado en Vergara Fregoso, 2016, p. 76), el docente es un “práctico reflexivo” que construye su conocimiento a partir de la acción y la reflexión constante sobre su práctica, lo que le permite analizar, ajustar y mejorar su intervención en función de las necesidades del alumnado.

En este sentido, mi interés personal y profesional se basa en la certeza de que una educación inclusiva y con atención al desarrollo emocional puede generar cambios significativos en la vida de los alumnos, favoreciendo su desarrollo con mayor seguridad y autonomía.

1.4 Pregunta de investigación

¿De qué manera el DUA contribuye al desarrollo de la autorregulación en alumnos con TEA que asisten a un CAM?

1.5 Objetivos

Los objetivos nos permiten dar dirección a lo que queremos lograr, pues definen los pasos que debemos seguir para alcanzar nuestras metas. Por eso es importante reflexionar sobre lo que buscamos y hacia dónde queremos llegar. En este trabajo se plantean objetivos generales y específicos que guían su desarrollo y que se presentan a continuación:

1.5.1 Objetivo General

Reflexionar sobre la aplicación del DUA como estrategia para favorecer la autorregulación en niños con TEA, con el fin de potenciar sus habilidades socioemocionales, durante las jornadas escolares en un CAM.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Analizar los principios del DUA como estrategia que favorece la autorregulación en alumnos con TEA en un CAM.
- Planear, aplicar y evaluar actividades educativas basadas en el DUA que fomenten la autorregulación en niños con TEA en un CAM.
- Reflexionar sobre mi intervención docente en el manejo del DUA para favorecer el desarrollo de la autorregulación de los alumnos con TEA en un CAM.

1.6 Dominios y desempeños del perfil de egreso a desarrollar durante la práctica docente a desarrollar durante la práctica docente

Durante mi proceso de formación docente he aprendido que educar no se limita a transmitir conocimientos. Implica comprender quiénes son nuestros alumnos, qué necesitan y cuáles son los retos que enfrentan día a día dentro y fuera del aula. Reconocer estos aspectos nos ayuda a intervenir de manera más consciente y adecuada, favoreciendo su participación, aprendizaje y convivencia.

En este sentido, presento los dominios profesionales y las capacidades genéricas establecidas en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa, los cuales trabajé y fortalecí durante mis prácticas profesionales. Ambos se conectan: las capacidades

genéricas constituyen la base para el desarrollo de las competencias profesionales, mientras que los dominios del perfil de egreso orientan su aplicación en los distintos contextos educativos. Estas capacidades fueron clave para fortalecer mi práctica docente y para comprender cómo varía la realidad de cada estudiante dentro del aula.

Capacidades genéricas:

- *Planifica, desarrolla y evalúa la práctica docente de acuerdo con diferentes formas de organización de las escuelas (completas, multigrado) y gestiona ambientes de aprendizaje presenciales, híbridos y a distancia.* Diseñé actividades en las que se utilizaron juegos, videos y pictogramas; fueron evaluadas de acuerdo con el nivel de cada alumno.
- *Realiza procesos de educación inclusiva considerando el entorno sociocultural y el desarrollo cognitivo, psicológico, físico y emocional de las y los estudiantes.* Consideré el contexto sociocultural al utilizar ejemplos cercanos para enseñar distintos contenidos a los alumnos.
- *Hace intervención educativa mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias de enseñanza, didácticas, materiales y recursos educativos que consideran a la alumna, al alumno, en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje.* Apliqué la estrategia de juego de roles, en la que los alumnos fueron protagonistas de su aprendizaje.
- *Tiene pensamiento reflexivo, crítico, creativo, sistémico y actúa con valores y principios que hacen al bien común promoviendo en sus relaciones la equidad de género, relaciones interculturales de diálogo y simetría, una vida saludable, la conciencia de cuidado activo de la naturaleza y el medio ambiente, el respeto a los derechos humanos, y la erradicación de toda forma de violencia como parte de la identidad docente.* Después de clases, analicé qué me funcionó y qué no, con la finalidad de realizar ajustes para mejorar mi práctica docente.
- *Ejerce el cuidado de sí, de su salud física y psicológica, el cuidado del otro y de la vida desde la responsabilidad, el respeto y la construcción de lo común,*

actuando desde la cooperación, la solidaridad, y la inclusión. Promoví actividades colaborativas en las que los alumnos se ayudaron entre sí, además de implementar rutinas de autocuidado emocional. Asimismo, creé un ambiente seguro en el que fueron escuchados y respetados (SEP, 2018, p. 12).

Dominios del perfil de egreso:

- *Detecta las Barreras para el Aprendizaje y la Participación en los distintos contextos, que imposibilitan la plena participación y el adecuado desarrollo de los procesos de aprendizaje. Identifiqué que el ruido del aula afectaba la concentración de algunos alumnos, por lo que los ubiqué en zonas menos ruidosas para favorecer su atención y su aprendizaje.*
- *Utiliza metodologías de atención para la diversidad como el Diseño Universal de Aprendizaje, el Aprendizaje cooperativo, el Diseño estructural de aproximaciones múltiples a la comprensión, Proyectos multidisciplinarios y Ajustes razonables, para promover el aprendizaje en función de las necesidades específicas del alumnado en el marco de la diversidad cultural, en condición de discapacidad o no, con trastornos del neurodesarrollo, y con aptitudes sobresalientes en los diferentes campos, áreas y ámbitos que propone el currículo, considerando los diversos contextos y su desarrollo cognitivo. Apliqué el DUA ofreciendo actividades de manera: visual, auditiva y kinestésica.*
- *Diseña y emplea los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de las y los alumnos. Empleé materiales manipulativos y busqué videos cortos con lenguaje sencillo.*
- *Apoya a la escuela en la detección de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que enfrenta el alumnado, con el propósito de potenciar el máximo logro de sus aprendizajes. Reporté a las docentes titulares con las que trabajé cuando algún alumno presentaba dificultades, para dar seguimiento; a*

su vez, me involucraba en entrevistas con padres de familia para conocer el contexto de los alumnos.

- *Diseña, aplica y evalúa estrategias específicas para minimizar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que enfrenta el alumnado con el fin de lograr la inclusión en el aula y la escuela.* Implementé apoyos visuales y tiempos más cortos para alumnos con dificultades de atención.
- *Planifica y desarrolla la práctica docente mediante la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje, contribuyendo al pleno desarrollo de las capacidades de todos las y los alumnos, particularmente de aquellos en situación de vulnerabilidad, desde los principios de la educación inclusiva.* Diseñé actividades con distintos niveles de dificultad para atender la diversidad del grupo e incorporé materiales accesibles para alumnos con distintas necesidades.
- *Utiliza diferentes formas de registro para el seguimiento a la adquisición de aprendizajes y desarrollo de las capacidades de las y los estudiantes que atiende.* Elaboré notas durante las actividades para registrar avances o dificultades y utilicé evidencias como fotos y trabajos para dar seguimiento al proceso del alumno (SEP, 2018, pp. 13-14).

El desarrollo de estas capacidades implicó un trabajo constante durante mis intervenciones. Aprendí a observar con mayor precisión, analizar lo que ocurre en el aula y tomar decisiones más conscientes. Para fortalecerlas, adapté actividades, reflexioné sobre mi práctica, busqué información actualizada y siempre considerando la diversidad de mis alumnos. Este proceso me ayudó a comprender que la labor docente se construye día a día, con una actitud crítica y dispuesta a mejorar. Por eso, reconozco la importancia de seguir ajustando mi práctica para brindar mejores apoyos y responder de manera más humana a las necesidades de mis alumnos. Estas capacidades no solo enriquecen mi formación, sino que también me acercan al tipo de docente que aspiro a ser.

2. PLAN DE ACCIÓN

Al observar lo que sucede en el día a día del aula, es evidente que algunas dificultades requieren más que una intervención temporal; necesitan un rumbo más definido para acompañar de la mejor manera a los alumnos. La dificultad que presentan los alumnos con TEA para autorregular sus emociones es uno de esos desafíos que impactan en su aprendizaje y bienestar. Contar con un plan de acción es indispensable, ya que permite organizar las estrategias y dar seguimiento a los avances. Este instrumento se construirá a partir de la revisión teórica que dé elementos fundamentales sobre la intervención para buscar la mejora haciendo uso el enfoque del DUA, pues este ofrece alternativas flexibles que se adaptan a las necesidades de los alumnos. Trabajar desde este enfoque favorecerá la participación, el acompañamiento emocional y el desarrollo de habilidades para fortalecer la autorregulación. Así, el plan de acción no sólo guía la intervención, sino que también contribuye a construir un ambiente más accesible y humano para todos.

2.1 Descripción del plan de acción

Para diseñar el plan de acción principalmente se debe identificar la problemática que se presenta en el grupo, la cual se relaciona con la dificultad de los alumnos para regular sus emociones. Durante la observación que realicé, identifiqué que algunos alumnos, ante emociones como el enojo, experimentaban frustración, lo cual los hacía reaccionar de manera impulsiva, gritando, llorando y pegando; esto afectaba directamente la convivencia dentro y fuera del aula, así como el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Bisquerra y Mateo (2019) definen la conciencia emocional como:

La capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás. Para ello, se desarrolla mediante la observación del entorno y la autoobservación; además, implica la comprensión de por qué surgen las emociones, sus efectos, la valoración de su intensidad y su expresión de manera adecuada. (p. 37)

Partiendo del análisis del contexto, de los tipos de aprendizaje de los alumnos y de la dinámica de interacción, se establece la importancia de comprender, a grandes rasgos, estas

conductas para intervenir adecuadamente. El plan de acción requiere objetivos claros que guíen lo que se pretende lograr con los alumnos, así como plantear criterios e instrumentos que contribuyan a valorar los avances.

De aquí surgió la implementación de diversas actividades basadas en estrategias para favorecer la autorregulación emocional, las cuales fueron diseñadas utilizando el DUA como una metodología que permite atender los distintos tipos de aprendizaje. Estas actividades tuvieron como objetivo que los alumnos reconocieran sus emociones, aprendieran a expresarlas adecuadamente y logaran desarrollar habilidades para gestionarlas. De esta manera, se favoreció no solo la autorregulación emocional, sino también la construcción de aprendizajes significativos dentro de un ambiente inclusivo.

Para identificar la problemática en el grupo, se partió de la observación realizada durante el inicio del ciclo escolar en el grupo de 2º de primaria, en el CAM. El proceso de identificación incluyó la aplicación de un diagnóstico inicial y entrevistas a padres de familia, por parte de la docente titular. Durante las primeras semanas de la jornada escolar y conforme avanzaban los días y los alumnos se comenzaban a adaptar a la rutina escolar, se observaron diversas conductas que retrasaban y dificultaban el proceso de enseñanza-aprendizaje, como frustración durante las actividades, enojo ante pequeñas dificultades y dificultad para concentrarse.

Estas manifestaciones se presentaron principalmente en los alumnos con TEA, en quienes se evidenciaban mayores dificultades para autorregular sus emociones. Al observar estas conductas, se detectó de manera rápida y evidente la problemática que enfrentaban los alumnos dentro del aula. Posteriormente, una vez identificada la problemática, se llevó a cabo una indagación teórica sobre el tema de interés, con el propósito de fundamentarlo, tomando como referencia principal los aportes de Bisquerra en torno a la educación emocional y la autorregulación emocional, así como los planteamientos de Mazefsky, quien aborda la regulación emocional en personas con TEA.

Con base en estas perspectivas teóricas, se diseñaron distintas actividades dirigidas a favorecer la autorregulación emocional. Se optó por la metodología de investigación-acción

para abordar la problemática, ya que permite actuar dentro de un contexto educativo concreto, promoviendo la reflexión constante, el análisis de la práctica y su transformación para mejorarla de manera continua.

De acuerdo con el documento Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación (2018), se recomienda tomar en cuenta los siguientes aspectos en el diseño del plan de acción dentro del informe de prácticas:

- La Intención explica la relevancia e importancia que tiene para el futuro docente la mejora o transformación de su práctica profesional, la forma en que está implicado, así como el tipo de compromisos que asume como responsable de su propia práctica y acción reflexiva, incluye además las ambigüedades y conflictos que enfrenta en su docencia.
- La Planificación da cuenta del problema de la práctica que se desea mejorar. Incluye un diagnóstico de la situación que permite describir y analizar los hechos alrededor del problema. Algunas preguntas que pueden orientar su elaboración son: ¿cuál es la causa posible del problema?, ¿qué tipo de problema es?, ¿cuál es el objetivo para mejorar la situación o qué proponemos hacer al respecto?, ¿a quién y cuándo afecta este problema? Reflexionar sobre estos interrogantes permitirá una descripción más pormenorizada de los hechos de la situación.
- La Acción incluye el conjunto de estrategias, procedimientos, propuestas y diseños cuyo fin primordial es incidir en la mejora de la práctica y, en consecuencia, en sus resultados. En ella se ponen en juego los conocimientos teórico-metodológicos y didácticos que contribuyen a transformar la práctica profesional del futuro docente. Los datos y evidencias que se recaben, mediante un procedimiento técnico pertinente, propiciarán el análisis y evaluación de cada una de las acciones emprendidas.
- La Observación y Evaluación implican la utilización de diferentes recursos metodológicos y técnicos que permitan evaluar cada una de las acciones realizadas y/o evidencias obtenidas, con la finalidad de someterlas a ejercicios

de análisis y reflexión que conduzcan a su replanteamiento. Es importante destacar que se requiere utilizar los instrumentos más adecuados y pertinentes para dar seguimiento y evaluar permanentemente las acciones que realiza el estudiantado en su práctica profesional.

- La Reflexión es el proceso que cierra y abre el ciclo de mejora. Permite el replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva. Involucra una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que forman conjuntamente la espiral autorreflexiva de conocimiento y acción. Este proceso da paso a la elaboración del informe (p. 10).

Con base en lo anterior, el diseño del plan de acción se sustentó en la identificación de una problemática real observada en el grupo, así como en la revisión teórica y metodológica que permitió comprenderla y atenderla de manera pertinente. La metodología de investigación-acción brindó un marco para planificar, implementar, observar y evaluar diversas estrategias dirigidas a favorecer la autorregulación emocional de los alumnos, promoviendo un proceso de reflexión continua sobre la práctica docente. De esta manera, las acciones desarrolladas buscaron contribuir tanto al fortalecimiento de las competencias emocionales de los alumnos como a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de un ambiente inclusivo.

2.2 Características contextuales para el análisis de la situación educativa

En la labor docente no basta con dominar los planes y programas que orientan la enseñanza; es fundamental contar con una preparación profesional que respalde el saber pedagógico, así como el uso adecuado de estrategias y recursos que favorezcan el aprendizaje significativo en los alumnos. De igual manera, es indispensable comprender el contexto en el que surge la problemática a intervenir, por lo que en este apartado se presentará dicha información.

Como parte de mi proceso de formación docente en la Licenciatura en Inclusión Educativa, durante el 7mo y 8vo semestre desarrollé mis prácticas profesionales en el aula de 2º de primaria, en un Centro de Atención Múltiple (CAM) de la capital potosina.

Un CAM, es una institución que brinda educación especializada a personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales. Los CAM pertenecen a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, y están diseñados para atender a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, así como a quienes presentan barreras significativas para integrarse a escuelas regulares. Su objetivo principal es ofrecer una educación integral y personalizada, promoviendo la autonomía, la inclusión social y la preparación para la vida y el trabajo (Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca [IEEPO], s.f.).

Dimensiones de la práctica

Fierro, et al. (1999), señalan que la práctica docente tiene un carácter social, objetivo e intencional, en la que intervienen los significados, percepciones y acciones de distintos actores educativos, así como elementos institucionales.

A partir de lo anterior, Cecilia Fierro plantea que la práctica docente se analiza mediante seis dimensiones: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral, las cuales permiten comprender el contexto educativo. A continuación, se describe cada una de estas dimensiones con base en la información recabada respecto a la lectura de la realidad realizada en el centro de práctica profesional.

Realicé una investigación centrada en las dimensiones propuestas por Fierro (2003), con el propósito de comprender los distintos aspectos que conforman el contexto educativo. La información obtenida me permitió identificar elementos relacionados con la dimensión personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral, los cuales resultaron fundamentales para realizar un análisis del contexto en el que se desarrolló la presente investigación.

Las dimensiones de la práctica docente, según Fierro (2003), son distintas “miradas” que permiten comprender y mejorar la labor educativa.

1. **Personal:** La práctica docente es humana. Sus decisiones adquieren individualidad. La reflexión lo concibe como ser histórico, capaz de analizar

su presente y construir su futuro, considerando su historia personal, experiencia profesional, vida cotidiana, motivación vocacional, satisfacción, sentimientos de éxito y fracaso, y proyección profesional.

2. **Institucional:** La escuela es una organización donde se despliegan las prácticas docentes. Cada maestro aporta intereses, habilidades, proyectos y saberes a la acción educativa común. Considera normas de comportamiento y comunicación, saberes y prácticas socializadas, costumbres, tradiciones, estilos de relación, ceremonias, ritos, modelos de gestión directiva y condiciones laborales que influyen en la cultura escolar.
3. **Interpersonal:** Las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo constituyen el clima institucional y su análisis implica reflexionar sobre la participación interna, estilos de comunicación, tipos de conflictos y modos de resolverlos, la convivencia y el grado de satisfacción de los distintos actores, así como la repercusión del clima escolar en la disposición de docentes, directivos, administrativos, apoderados y estudiantes.
4. **Social:** Cómo cada docente percibe y expresa su tarea hacia diversos sectores sociales. Se relaciona con la demanda social, el contexto socio-histórico y político, culturas particulares y la equidad. Implica reflexionar sobre el quehacer docente, expectativas propias y ajenas, presiones del sistema y familias, y la distribución desigual de oportunidades en el aula.
5. **Didáctica:** Al papel del docente como agente que orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo para que construyan su propio conocimiento. Implica reflexionar sobre la forma en que el conocimiento es presentado, los métodos de enseñanza, la organización del trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, normas del aula, tipos de evaluación, modos de enfrentar problemas académicos y los aprendizajes que logran los estudiantes.

6. **Valórica:** La práctica docente no es neutra y conlleva valores. Cada profesor manifiesta sus valores personales, creencias, actitudes y juicios, mostrando sus visiones de mundo, modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento, y maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa (p. 3).

2.2.1 Dimensión personal

El aula de 2° de primaria (Anexo 1) está conformada por siete alumnos, de los cuales seis son niños y una es niña, con edades entre los 7 y 8 años. Dentro del grupo se encuentran alumnos con diagnósticos de TEA, DI y DM. El trabajo en el aula está a cargo de la docente titular, quien cuenta con el apoyo de una asistente educativa para atender las necesidades de los alumnos.

En cuanto al desarrollo de los alumnos, dos de ellos aún no controlan esfínteres; seis logran alimentarse de manera autónoma, mientras que uno requiere apoyo. En el aspecto de la vestimenta, todos participan de acuerdo con sus posibilidades. Respecto al ámbito académico, seis alumnos se encuentran en el nivel presilábico y uno en el nivel alfabético convencional. En matemáticas, seis se ubican en el nivel “0” y uno en un nivel inicial.

Asimismo, dos alumnos presentan dificultades en atención y concentración, mientras que otros dos muestran retos en el área de motricidad. Finalmente, en el área de comunicación, cuatro alumnos logran expresar más de cinco palabras, mientras que dos aún no alcanzan este nivel. De manera general, se identifica que el estilo de aprendizaje predominante en el grupo es kinestésico, ya que los alumnos responden mejor a actividades prácticas y manipulativas, lo cual se relaciona con sus características, como la presencia de TEA y DM.

2.2.2 Dimensión institucional

El CAM donde llevé a cabo mi práctica profesional, fue fundado en septiembre de 1989 y se organiza mediante una misión y una visión bien establecidas, así como objetivos y valores fundamentales para el logro de los propósitos educativos; éstos señalan lo siguiente:

Misión: Proporcionar una educación de calidad con equidad y respeto a los alumnos que enfrentan barreras en el aprendizaje y la participación (BAP) promoviendo competencias que les permitirá actuar de manera responsable y autónoma a través de una educación integra comprometida y compartida entre familia y maestros tendiente a favorecer su integración a los diferentes ámbitos.

Visión: Ser un “CENTRO EDUCATIVO” de calidad donde en trabajo colegiado y colaborativo favorezca el desarrollo de los seres humanos, destrezas y aptitudes atendiendo a sus diferencias individuales en un ámbito de libertad y creatividad que le permiten enfrentar la vida de manera satisfactoria.

Valores: Respeto, solidaridad, equidad y atención a la diversidad.

Objetivo: Brindar atención escolarizada a los alumnos asociados a una discapacidad en los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y capacitación laboral; formando competencias que les permitan desarrollar su independencia personal e integrarse a los ámbitos familiar, educativo, laboral y social.

Es importante mencionar que dicho CAM cuenta con servicios escolarizados que ofrece:

- Preescolar: Atiende a niños y niñas de entre 4 y 6 años de edad.
- Primaria: Se da atención a alumnos cuyas edades fluctúan entre los 7 y los 14 años.
- Secundaria: Se da atención a alumnos que cuentan con su certificado de primaria y que hayan adquirido lectura y escritura.
- Pre-talleres: Complementan la educación secundaria con actividades preparatorias a la capacitación laboral.
- Capacitación laboral: Prepara a jóvenes de entre 16 y 24 años de edad para insertarse en el campo laboral, con un tiempo de permanencia de cuatro años en artesanía, carpintería, panadería y belleza.

Brinda atención en el turno matutino, con los siguientes horarios: preescolar de 9:00 a 12:00, primaria y capacitación laboral de 8:00 a 13:00 y secundaria de 8:00 a 14:00.

Cuenta con un equipo de trabajo integrado por un directivo y personal administrativo. En el área de atención especializada, se dispone de tres profesionales en psicología, una trabajadora social, una fisioterapeuta, una especialista en el área de comunicación y un encargado de musicoterapia. El personal docente está conformado por dos maestros de educación física, una maestra de preescolar, seis docentes de primaria, cuatro de secundaria, cuatro de capacitación laboral y cuatro de pre-taller. Además, cuenta con tres asistentes educativas y tres personas encargadas del área de limpieza.

El receso se organiza de manera escalonada: preescolar de 09:30 a 10:00, primaria de 10:00 a 10:30, secundaria de 10:30 a 11:00 y capacitación laboral de 11:00 a 11:30. De martes a viernes, a las 8:10 se realiza activación física para todos los alumnos; los lunes se realizan los honores a la bandera a las 9:10 y cada semana un docente es responsable de la guardia de entrada y salida.

Los alumnos de preescolar y primaria cuentan con dos sesiones semanales de educación física de 50 minutos cada una, así como una sesión de musicoterapia de 30 minutos. Por su parte, los alumnos de secundaria reciben dos sesiones de educación física de 30 minutos y una sesión de musicoterapia de una hora. Los grupos cuentan con las siguientes cantidades de alumnos: preescolar multigrado: 6, 1º primaria: 10, 2º primaria: 7, 3º primaria: 12, 4º primaria: 10, 5º primaria: 7, 6º primaria: 10, 1º secundaria: 12, 2º secundaria: 6, 3º A secundaria: 6 y 3º B secundaria: 5.

En cuanto a infraestructura, el CAM cuenta con una dirección, un espacio de administración y estacionamiento. Dispone de dieciséis aulas amplias, un aula de cómputo, un aula de usos múltiples, así como espacios específicos para el área de psicología, comunicación, trabajo social y terapia física, además de una bodega para resguardar material didáctico y otra para material de limpieza y mantenimiento. Asimismo, la institución cuenta con una cancha de básquetbol, una de fútbol, un área de juegos, un patio cívico techado y un comedor. Cada aula está equipada con baño propio, pizarrón, escritorio, mesas, sillas,

muebles para almacenamiento de materiales, ventanas amplias y buena iluminación. Además, existen sanitarios generales para Niñas, niños, adolescentes (NNA) y personal de la institución.

No obstante, se presentan dificultades en el abastecimiento de luz, debido a que durante la pandemia fue vandalizada, lo que limita el acceso a recursos digitales para docentes y alumnos. La entrada y salida del plantel se realizan por el mismo acceso, lo que requiere organización cuidadosa para garantizar la seguridad de los alumnos.

2.2.3 Dimensión interpersonal

La relación entre docentes y alumnos se caracteriza por ser cercana, inclusiva y de confianza. Los docentes modelan, apoyan y refuerzan los aprendizajes de los alumnos de manera constante; asimismo, se promueve la participación activa de los alumnos en las actividades escolares, considerando sus necesidades y características. Existe una comunicación constante mediante gestos, lenguaje verbal, apoyo visual y material didáctico adaptado; de igual manera, se favorece el desarrollo de la autonomía progresiva. Finalmente, los docentes refuerzan conductas, habilidades sociales y académicas mediante un acompañamiento continuo. Cabe destacar que la mayoría de la población estudiantil está conformada por alumnos con TEA, lo cual implica la implementación de estrategias específicas que favorezcan su atención, participación y aprendizaje.

Por otra parte, la comunicación entre docentes y padres de familia se realiza a través de WhatsApp. Los padres participan activamente al asistir a reuniones, talleres o pláticas sobre temas relevantes para la educación de sus hijos; además, apoyan en la realización de tareas y actividades en casa, colaboran en eventos escolares y en actividades del aula cuando se les solicita. Asimismo, contribuyen al reforzamiento de normas y hábitos en el hogar, acompañan a los alumnos en actividades externas y participan en acciones que favorecen la inclusión.

De igual manera, la comunicación entre docentes se lleva a cabo mediante WhatsApp. Al inicio del ciclo escolar se delegan comisiones y se realiza un Consejo Técnico Escolar

(CTE) el último viernes de cada mes, en el que se abordan temas relevantes para la institución. Asimismo, los docentes planean y adaptan estrategias de enseñanza de acuerdo con las necesidades de los alumnos, realizan adecuaciones curriculares y dan seguimiento individualizado a su proceso de aprendizaje. También colaboran entre sí y con especialistas de distintas áreas, organizan y participan en eventos escolares e implementan estrategias que favorecen la inclusión; además, participan en procesos de capacitación y actualización docente, elaboran y adaptan material didáctico y apoyan en la gestión de actividades escolares.

Finalmente, se observa un constante apoyo por parte de las asistentes educativas en las aulas de preescolar, 1° y 2° de primaria, así como un trabajo colaborativo entre los integrantes del centro educativo. Todos contribuyen de manera coordinada al funcionamiento de la institución, generando un ambiente de apoyo que permite atender de manera más efectiva las necesidades de los alumnos.

2.2.4 Dimensión social

El entorno inmediato se caracteriza por ser una zona poco transitada, rodeada principalmente de viviendas y diversos comercios, entre los que se encuentran tiendas de abarrotes, carnicerías, puestos de comida y refaccionarias, así como una tienda Oxxo y otras instituciones educativas, como el ITSLP, el CEDIE No. 1., la primaria “Lázaro Cárdenas del Río”, el jardín de niños “Manuel Acuña” y el CBTis No. 131.

La cercanía con avenidas de alto flujo vehicular, como la Carretera Río Verde, la avenida Genovevo Rivas Guillén y la avenida Circuito Oriente, además de la ausencia de semáforos y pasos peatonales, representa un riesgo constante para los alumnos. A esto se suma que la zona es considerada de alto riesgo debido a la frecuencia de robos y actos delictivos que han llegado a afectar a la institución.

Los alumnos provienen de distintas colonias y comunidades, en algunos casos desde lugares lejanos, por lo que utilizan diversos medios de transporte, como automóviles particulares, taxis, transporte público o incluso se trasladan caminando, lo que incrementa su exposición a situaciones de riesgo durante sus trayectos diarios.

La mayoría de los padres de familia cuentan con estudios de nivel bachillerato y dedican gran parte de su tiempo al cuidado de sus hijos, lo que les permite participar activamente en las actividades escolares cuando se les solicita.

La comunidad escolar pertenece en su mayoría a un sector socioeconómico medio, con relativa estabilidad económica; sin embargo, la inseguridad y el rechazo social hacia la discapacidad continúan siendo desafíos importantes para las familias y la institución.

Esta información se obtuvo a partir de la observación directa en el contexto escolar, así como de entrevistas informales realizadas a docentes y entrevistas formales aplicadas a padres de familia por la docente titular, además de la interacción con la comunidad escolar durante el periodo de prácticas.

A pesar de las limitaciones en servicios y los retos sociales del entorno, la dinámica escolar se desarrolla en un ambiente colaborativo y participativo, donde toda la comunidad educativa contribuye al bienestar, la inclusión y el desarrollo integral de los alumnos.

2.2.5 Dimensión didáctica

El aula de 2.º de primaria dispone de un sanitario integrado y la iluminación es adecuada, ya que cuenta con amplias ventanas.

El mobiliario incluye un pizarrón, un escritorio y una silla especial destinada a un alumno con necesidades particulares. Asimismo, la organización del espacio se conforma por mesas individuales para los alumnos y lockers en los que se resguardan recursos y materiales didácticos variados, como juguetes y material manipulativo, visual y auditivo, lo que permite adaptar las estrategias pedagógicas a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

La higiene y seguridad están garantizadas mediante insumos como toallitas, gel antibacterial y papel de baño, los cuales son proporcionados por los padres de familia al inicio del ciclo escolar.

Las paredes del aula se encuentran ambientadas con apoyos visuales, tales como los números del 1 al 10, las vocales, las figuras geométricas, los días de la semana y un pase de lista con los nombres de cada alumno. Asimismo, en el pizarrón se coloca diariamente la fecha y se realiza el pase de lista, en el cual los alumnos colocan su nombre, lo que refuerza las rutinas y favorece el reconocimiento de nociones temporales y la identificación de los compañeros.

Considerando el nivel de desarrollo del grupo, las actividades educativas se enfocan en el reconocimiento del nombre propio, las vocales, los números del 1 al 10, los colores y el uso adecuado de materiales, promoviendo la autonomía y la comunicación de los alumnos.

2.2.6 Dimensión valoral

En el CAM se promueve un enfoque educativo inclusivo, donde la inclusión es la base del trabajo diario, orientado al respeto de las diferencias individuales y a la atención de las BAP. En este sentido, se fortalecen valores como el respeto, la solidaridad, la equidad y la atención a la diversidad, los cuales se fomentan de manera constante dentro de la comunidad educativa y se reflejan en las interacciones entre docentes, alumnos y familias. Asimismo, el propósito del centro está orientado al desarrollo de capacidades que favorezcan la autonomía de los alumnos y su integración en los ámbitos familiar, educativo, laboral y social, promoviendo una formación integral basada en la convivencia, el apoyo mutuo y la inclusión.

2.3 Diagnóstico grupal

Para comprender la importancia del diagnóstico, resulta pertinente retomar la definición propuesta por Luchetti y Berlanda (1998), quienes lo conciben de la siguiente manera:

Se entiende por diagnóstico el proceso a través del cual conocemos el estado o situación en que se encuentra algo o alguien, con la finalidad de intervenir, si es necesario, para aproximarlos a lo ideal. Resulta un punto de apoyo insustituible para iniciar la acción (...), ya que revela las condiciones y apunta las direcciones en que se debe desarrollar el proceso. (p. 17)

El diagnóstico grupal representa un factor indispensable dentro de la práctica docente, ya que permite conocer las características, necesidades, intereses y condiciones en las que se encuentran los alumnos. A partir de este proceso, el docente obtiene información relevante que orienta la toma de decisiones pedagógicas y favorece el diseño de estrategias adecuadas, acordes al contexto y a la diversidad del grupo. Por ello, el diagnóstico no solo implica identificar lo que los alumnos saben o desconocen, sino también comprender los factores emocionales, sociales y conductuales que influyen en su aprendizaje.

Para la elaboración del diagnóstico grupal, se partió de la observación directa dentro del aula, lo que permitió identificar diversas conductas, formas de interacción y necesidades presentes en los alumnos. Este primer acercamiento resultó esencial, ya que brindó información inicial sobre cómo aprenden, participan y se relacionan en el contexto escolar.

El grupo de 2° de primaria, en el cual realicé mi práctica docente en condiciones reales, está conformado por 6 niños y 1 niña, lo que facilitó un seguimiento más cercano de cada uno de ellos.

A partir de lo observado, se realizó una investigación teórica con distintos autores, con la finalidad de confrontar la práctica con bases teóricas y comprender de manera más profunda las situaciones detectadas. Con base en ello, se diseñó un instrumento de evaluación, el cual retomó elementos de la teoría para organizar y definir la información que se pretendía obtener.

Posteriormente, el instrumento fue aplicado y los resultados obtenidos fueron interpretados a partir de los fundamentos teóricos revisados, lo que permitió dar mayor sentido a la información recabada. Este proceso resultó relevante, ya que no solo se describieron las características del grupo, sino que se logró una comprensión más amplia y fundamentada de lo observado.

Finalmente, a partir de este proceso se obtuvo el diagnóstico grupal, el cual permitió identificar tanto las BAP como las fortalezas de los alumnos, estableciendo así las bases para el diseño de intervenciones educativas más adecuadas e inclusivas.

A continuación, se describen detalladamente las etapas para la elaboración del diagnóstico grupal, así como lo que implicó cada uno de ellos.

Observación directa

Durante mis prácticas profesionales en el CAM, en el aula de 2° de primaria, llevé a cabo la observación directa del grupo en distintos momentos de la jornada escolar, centrando mi atención en los alumnos con TEA, debido a que este grupo formaba parte de mi tema de interés desde el inicio de la práctica y además, porque la mayor parte de la población atendida en el CAM presenta esta condición.

A partir de ello, identifiqué que, de manera frecuente, mostraban resistencia para participar en las actividades, por lo que requerían apoyo constante para involucrarse en ellas. Asimismo, observé que estos alumnos se levantaban continuamente de su lugar, presentando dificultades para atender y mantener la concentración y en diversas ocasiones, evitaban interactuar con sus compañeros. De igual manera, ante estímulos como el exceso de ruido, reaccionaban con llanto, lo cual también se presentaba cuando enfrentaban situaciones que implicaban un reto o cuando no lograban realizar una actividad. En uno de los casos, estas situaciones se acompañaban de conductas de agresión física.

Por otro lado, se identificaron dificultades en los cambios de actividad y en los momentos de transición, así como en el inicio y cierre de la jornada escolar, ya que, de manera constante, manifestaban llanto al ingresar al aula y alrededor del mediodía, mostraban nuevamente esta conducta asociada al deseo de retirarse. Estas situaciones impactaban directamente en su proceso de aprendizaje, ya que dificultaban su participación en las actividades, el seguimiento de instrucciones, la permanencia en las tareas y la interacción con sus compañeros, convirtiéndose en BAP.

Revisión y fundamentación teórica

A partir de las situaciones identificadas durante la observación directa, realicé una revisión teórica con la finalidad de comprender de manera más profunda las conductas observadas en los alumnos con TEA.

Para comprender el porqué de las conductas observadas en los alumnos, indagué sobre qué es el TEA. En este sentido, de acuerdo con el DSM-5, el TEA se caracteriza por la presencia de dificultades en la comunicación e interacción social, así como por patrones de comportamiento repetitivos y restringidos, los cuales afectan el desarrollo y desempeño del individuo en distintos contextos (American Psychiatric Association, 2013). Asimismo, no solo revisé su definición, sino también los criterios diagnósticos, los niveles de gravedad, las características asociadas, los factores de riesgo y otros aspectos relevantes que permiten una comprensión más amplia de este trastorno.

Una vez revisada la información referente al TEA, profundicé sobre el concepto de autorregulación emocional, debido a su relación directa con las conductas observadas en los alumnos. Para ello, tomé como base teórica a Bisquerra, ya que sus aportaciones en el campo de la educación emocional permiten comprender cómo los individuos identifican, gestionan y expresan sus emociones.

De esta manera, según Bisquerra (2009) la autorregulación emocional se entiende como la capacidad de las personas para manejar adecuadamente sus emociones, lo cual implica reconocer la relación entre lo que sienten, piensan y hacen, así como desarrollar estrategias que les permitan afrontar diversas situaciones y favorecer su bienestar.

De acuerdo con la información revisada en el DSM-5 sobre el TEA, así como con los aportes teóricos de Bisquerra respecto a la autorregulación emocional, concluí que la problemática identificada en el aula se relacionaba con dificultades en la autorregulación emocional en alumnos con TEA. Esta situación impactaba directamente en su proceso de aprendizaje, ya que afectaba su capacidad para participar en las actividades, mantener la atención, seguir instrucciones y relacionarse con sus compañeros.

Diseño y aplicación de los instrumentos de evaluación

Para contar con un diagnóstico, diseñé un instrumento de evaluación conformado por cinco guías de observación, donde consideré la autorregulación desde el enfoque propuesto por Bisquerra y los campos formativos establecidos en la NEM; esto debido a que fue necesario identificar cómo los alumnos se encontraban en cada uno de ellos, considerando que desde estos también se puede, aunque indirectamente, fortalecer la regulación emocional; así entonces, estos instrumentos permitieron llevar a cabo la evaluación de los distintos campos de aprendizaje, con el propósito de obtener información relevante sobre el desempeño de los alumnos y su desarrollo socioemocional en el área de la regulación.

Campo Formativo Lenguajes

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2022), el campo formativo de Lenguajes concibe los lenguajes como construcciones sociales que permiten a los estudiantes conocer, pensar, aprender e interpretar la realidad desde los primeros años de vida. Asimismo, promueve que los alumnos expresen ideas, emociones y sentimientos y desarrollen habilidades de comunicación a través de diversos lenguajes, lo que favorece la convivencia, la colaboración y la comprensión de su entorno (SEP, 2022).

En la tabla 1, se presentan los diferentes criterios, así como el nivel de logro que alcanzaron los alumnos al inicio del ciclo escolar.

Tabla 1.

Diagnóstico del Campo Formativo Lenguajes

Campo Formativo Lenguajes			
Criterio	Lo logran	En proceso	Con apoyo
Reconocen y comprenden instrucciones orales sencillas	4	2	1
Expresan ideas, emociones y necesidades de forma oral de manera clara	2		5
Participan en conversaciones respetando turnos al hablar	2		5

Identifican palabras, imágenes o símbolos en textos sencillos	3	3	1
Leen o interpretan textos breves		1	6
Escriben palabras o frases sencillas relacionadas con su entorno o experiencias		1	6
Relacionan imágenes con palabras o ideas en actividades de lectura	4	2	1
Utilizan diferentes formas de comunicación para expresarse	4	3	
Reconocen sonidos iniciales o palabras en actividades de lectoescritura básica	1	2	4
Participan en actividades de lectura en voz alta o narración			7

Instrumento de diagnóstico de elaboración propia.

Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico

En el campo formativo de Saberes y Pensamiento Científico, la Secretaría de Educación Pública (2022) señala que en la educación primaria los estudiantes comienzan a construir y formalizar sus ideas para comprender, reflexionar y explicar su entorno familiar, comunitario y global. Además, busca aprovechar su curiosidad natural para favorecer la comprensión de fenómenos naturales y socioculturales, así como el desarrollo de conocimientos y herramientas de las ciencias y las matemáticas que les permitan resolver situaciones de su vida cotidiana (SEP, 2022).

La tabla 2 muestra los resultados obtenidos por los alumnos con los que se trabajó, respecto al nivel de logro en los diferentes criterios del campo formativo señalado.

Tabla 2.

Diagnóstico del Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico

Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico			
Criterio	Lo logran	En proceso	Con apoyo
Reconocen características de su cuerpo y explican acciones básicas para el cuidado de su salud	2	2	3
Identifican fenómenos naturales de su entorno	2	1	4

Observan y describen cambios en materiales y objetos de uso cotidiano	3	3	1
Formulan preguntas sencillas sobre lo que ocurre a su alrededor	2		5
Explican con sus propias palabras situaciones de su vida cotidiana relacionadas con la naturaleza	2		5
Utilizan conocimientos previos para resolver problemas sencillos del entorno	2	2	3
Participan en actividades de exploración y experimentación con materiales	3	3	1
Establecen relaciones simples entre causas y efectos en fenómenos naturales o sociales	2	4	1
Representan ideas mediante dibujos, esquemas o modelos sencillos	3	1	3
Colaboran en actividades de observación, comparación y registro de información	2	1	4

Instrumento de diagnóstico de elaboración propia.

Campo Formativo Ética, Naturaleza y Sociedad

Desde la perspectiva de la NEM, el campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedad, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2022), busca que en la educación primaria las niñas y los niños reconozcan su relación con la naturaleza y la sociedad, reflexionando sobre su papel como parte de ambas y la importancia de su cuidado responsable. Asimismo, promueve que valoren la diversidad presente en su comunidad y en el país, reconociendo distintas formas de vida, saberes y expresiones culturales, lo que favorece la convivencia basada en el respeto, la igualdad y la inclusión.

Se pretende que desarrollen principios éticos y participen en la construcción de acuerdos que les permitan actuar de manera responsable ante situaciones sociales y ambientales de su entorno (SEP, 2022).

Los resultados descritos anteriormente se observan en la Tabla 3, en la que se presenta el nivel de logro alcanzado por los alumnos en relación con cada uno de los criterios establecidos para este campo formativo.

Tabla 3.*Diagnóstico del Campo Formativo Ética, Naturaleza y Sociedad*

Campo Formativo Ética, Naturaleza y Sociedad			
Criterio	Lo logran	En proceso	Con apoyo
Reconocen que forman parte de la naturaleza y explican la importancia de cuidarla	2		5
Identifican acciones que favorecen o afectan el cuidado del medio ambiente en su entorno	2	2	3
Expresan respeto hacia las diferentes formas de vida, familias y culturas	2		5
Participan en actividades que promueven la convivencia pacífica en el aula	3		4
Reconocen situaciones de conflicto y proponen soluciones no violentas	3	1	3
Muestran actitudes de respeto, empatía y colaboración	3		4
Identifican roles y estereotipos de género en su entorno cercano	3	1	3
Participan en la elaboración de acuerdos y reglas para la convivencia	3	3	1
Expresan ideas sobre la igualdad, la inclusión y el trato digno	3		4
Proponen acciones sencillas para el cuidado del entorno natural y social	3		4

Instrumento de diagnóstico de elaboración propia.

Campo Formativo De lo Humano y lo Comunitario

Desde el enfoque de la NEM, el campo formativo De lo Humano y lo Comunitario, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2022), se orienta a que las niñas y los niños reflexionen sobre su bienestar individual y colectivo, fortaleciendo el conocimiento de sí mismos y de los demás a partir de sus características, intereses y necesidades. Asimismo, promueve el reconocimiento de sus capacidades cognitivas, motrices y afectivas, así como el aprecio por la diversidad mediante el diálogo, la convivencia y el juego como espacios de aprendizaje.

De igual manera, se busca que identifiquen y expresen sus emociones, valoren hábitos relacionados con la salud y el cuidado del entorno y desarrollen habilidades para resolver situaciones problemáticas a través de la comunicación asertiva, la colaboración y el establecimiento de acuerdos, fortaleciendo así su identidad y sentido de pertenencia (SEP, 2022).

La Tabla 4 permite identificar el nivel de logro alcanzado por los alumnos durante la fase de diagnóstico con respecto a los criterios considerados para este campo formativo.

Tabla 4.

Diagnóstico del Campo Formativo De lo Humano y lo Comunitario

Campo Formativo De lo Humano y lo Comunitario			
Criterio	Lo logran	En proceso	Con apoyo
Reconocen características propias y las expresan		3	4
Identifican semejanzas y diferencias entre ellos y sus compañeros		3	4
Expresan emociones básicas de manera adecuada		3	4
Reconocen emociones en otras personas y muestran empatía		3	4
Practican hábitos relacionados con el cuidado de la salud y el entorno		3	4
Identifican situaciones que pueden poner en riesgo su integridad y proponen formas de prevención		2	5
Participan en la resolución de conflictos mediante el diálogo y la comunicación asertiva	6		1
Colaboran con sus compañeros en actividades grupales	3		4
Participan en la construcción y respeto de acuerdos de convivencia	3		4
Reconocen prácticas, costumbres o formas de organización de su familia y comunidad	2		5

Instrumento de diagnóstico de elaboración propia.

Autorregulación Emocional desde el Enfoque de Bisquerra

La autorregulación es considerada un elemento clave en la formación integral; en este sentido, Bisquerra (2009, como se citó en Coque Quispe et al., 2025) señala que:

Incluye la autorregulación como competencia transversal para la formación integral del estudiante. Este enfoque busca fomentar el avance de habilidades esenciales para la vida, tales como la empatía, la capacidad de recuperación y la solución pacífica de disputas, que inciden positivamente en el rendimiento académico y la convivencia escolar (p. 6)

Durante el proceso de diagnóstico, se observó el nivel de logro que los alumnos mostraron en cada uno de los criterios de la autorregulación emocional, mostrándose en la tabla 5.

Tabla 5.

Diagnóstico de la Autorregulación Emocional

Autorregulación Emocional desde el Enfoque de Bisquerra			
Criterio	Lo logran	En proceso	Con apoyo
Reconocen las emociones principales en diferentes situaciones	2		5
Expresan sus emociones de forma verbal o mediante otros recursos	3	4	
Relacionan sus emociones con lo que ocurre en su entorno	3		4
Identifican cómo sus emociones influyen en su conducta	3		4
Controlan impulsos ante situaciones que le generan frustración	1	2	4
Toleran la frustración cuando no logra una actividad de inmediato	1	2	4
Utilizan estrategias para calmarse	1	2	4
Aceptan apoyo para regularse emocionalmente	2	1	4
Se reincorporan a la actividad después de una crisis emocional	1		6

Respetan normas y acuerdos aun cuando experimentan emociones intensas	1	2	4
Interactúan de manera adecuada con sus compañeros sin recurrir a conductas agresivas	6		1
Muestran disposición para resolver conflictos de forma pacífica	6		1
Mantienen la atención en actividades a pesar de distractores o emociones		1	6
Expresan emociones positivas y logran generarlas en distintas actividades	3		4
Muestran avances en la regulación de su comportamiento a lo largo de la jornada	1	2	4

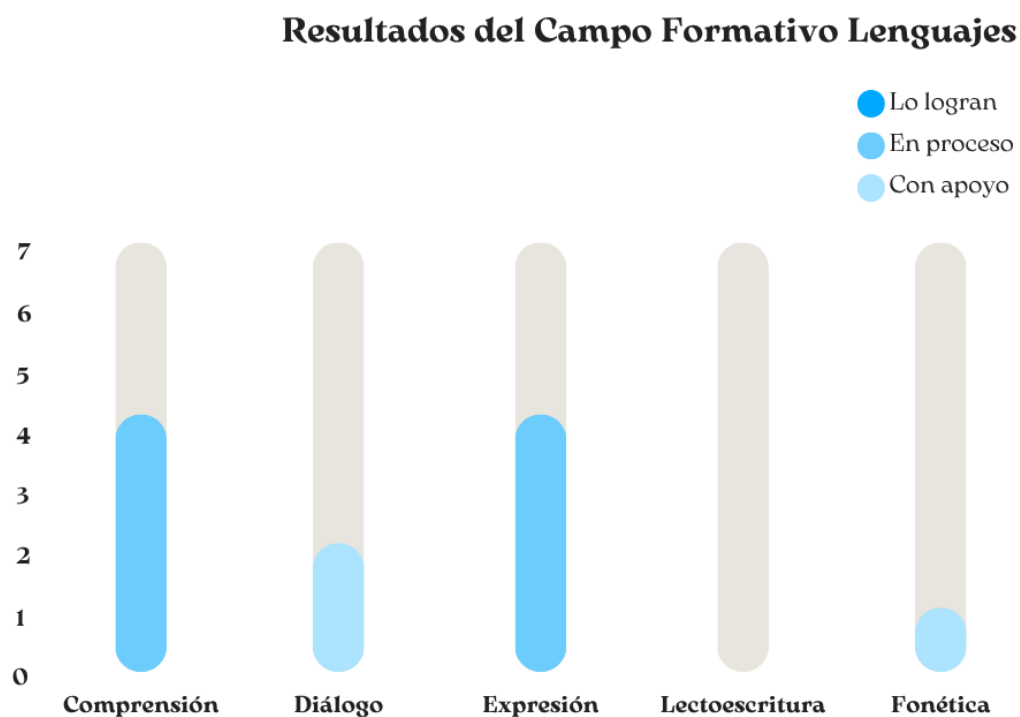
Instrumento de diagnóstico de elaboración propia.

Integración del diagnóstico grupal

A continuación, se presentan de forma gráfica los resultados obtenidos del diagnóstico de los campos formativos y de la autorregulación emocional, lo que permite visualizar el desempeño del grupo e identificar sus principales necesidades de aprendizaje a partir de la información recabada.

Figura 1.

Campo Formativo Lenguajes



Elaboración propia con base en los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento de diagnóstico.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observó que los alumnos presentaron mayores habilidades en la comprensión de instrucciones orales sencillas, el uso de diferentes formas de comunicación y la identificación de imágenes o símbolos en textos. En estos aspectos, varios alumnos lograban los aprendizajes esperados o se encontraban en proceso.

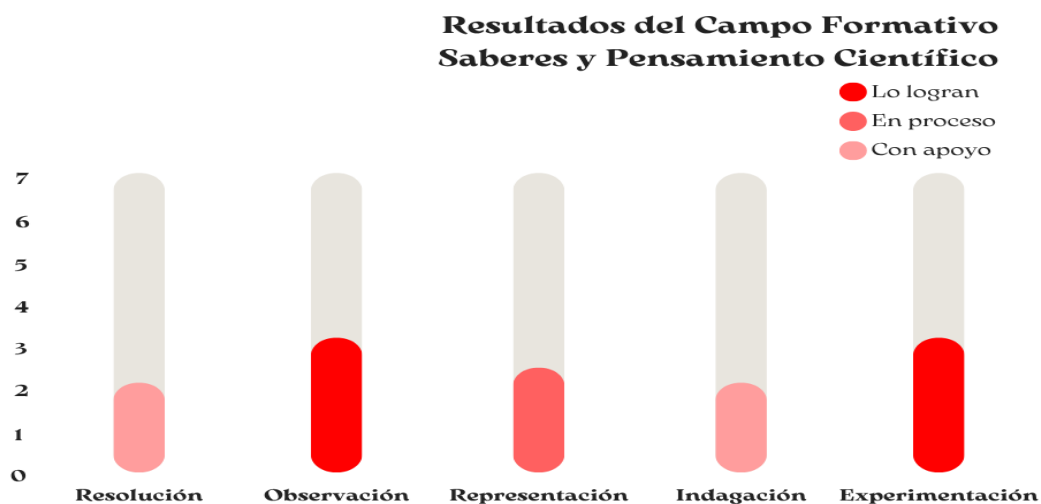
Sin embargo, se identificó que un número importante de alumnos se encontraba en proceso o con apoyo en habilidades relacionadas con la expresión oral de ideas, emociones y necesidades, la participación en conversaciones, así como en la lectura, escritura e interpretación de textos breves. También se observó mayor dificultad en actividades de

lectoescritura inicial, como el reconocimiento de sonidos, la escritura de palabras y la participación en lectura en voz alta, aspectos relevantes en el desarrollo socioemocional y por tanto, para la regulación emocional.

En general, el grupo presentaba niveles de desempeño diversos, lo que reflejaba la necesidad de fortalecer las habilidades comunicativas en sus distintas formas. Estos resultados guardan relación con la autorregulación emocional, ya que la capacidad de expresar ideas, emociones y necesidades de manera adecuada favorece que los alumnos comuniquen lo que sienten y respondan de forma más adaptativa ante diversas situaciones. En este sentido, resultó pertinente implementar estrategias basadas en el DUA que promovieran múltiples formas de comunicación y expresión, atendiendo las necesidades de los alumnos con TEA y contribuyendo al desarrollo de habilidades relacionadas con la autorregulación emocional.

Figura 2.

Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico



Elaboración propia con base en los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento de diagnóstico.

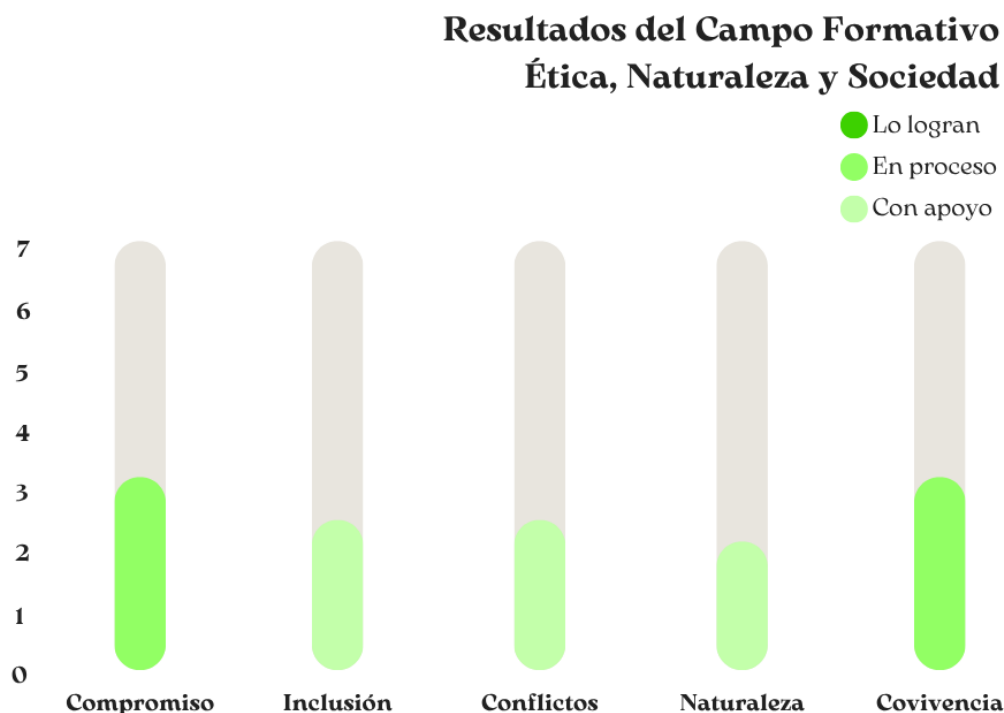
A partir del análisis de los resultados obtenidos, identifiqué que los alumnos mostraban mayores habilidades en la observación y descripción de cambios en materiales, así como en su participación en actividades de exploración y experimentación, donde algunos lograban los aprendizajes esperados o se encontraban en proceso.

Por otra parte, un número considerable de alumnos requerían apoyo o aún se encontraban en proceso en habilidades como la identificación de fenómenos naturales, la formulación de preguntas sobre su entorno, la explicación de situaciones cotidianas, el uso de conocimientos previos para resolver problemas sencillos, el reconocimiento del cuerpo y el establecimiento de relaciones de causa y efecto. Asimismo, se presentaron dificultades en la representación de ideas y en la colaboración para el registro de información.

En conjunto, los resultados evidenciaron que el grupo presentaba distintos niveles de desempeño en los criterios del campo formativo. Asimismo, se identificó la necesidad de favorecer habilidades como la observación, la atención, la resolución de problemas y la comprensión de situaciones cotidianas, ya que estas contribuyen a que los alumnos comprendan mejor su entorno y respondan de manera más adecuada ante diferentes situaciones. En este sentido, la implementación de estrategias basadas en el DUA resultó pertinente para brindar múltiples formas de acceso al aprendizaje, favoreciendo la participación de los alumnos con TEA y contribuyendo al desarrollo de habilidades relacionadas con la autorregulación emocional.

Figura 3.

Campo Formativo Ética, Naturaleza y Sociedad



Elaboración propia con base en los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento de diagnóstico.

El análisis de los resultados permitió observar que los alumnos presentaron mayores habilidades en la participación en actividades que favorecen la convivencia pacífica, la elaboración de acuerdos y reglas, así como en la expresión de ideas relacionadas con la igualdad, la inclusión y el trato digno, donde algunos lograban los aprendizajes esperados o se encontraban en proceso.

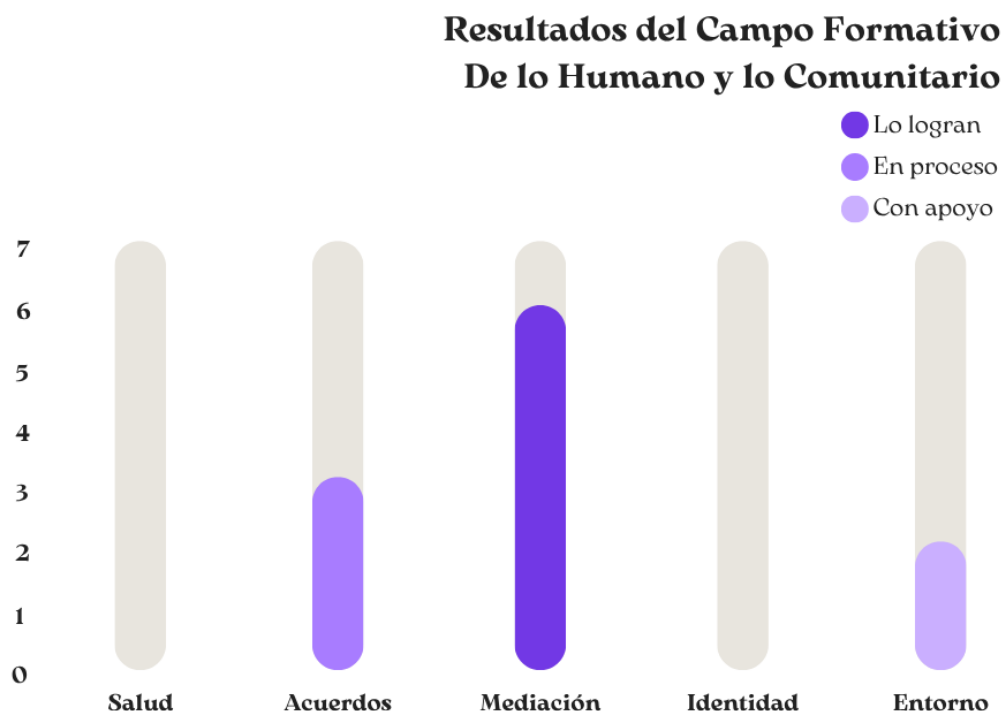
Se identificó que varios alumnos requerían apoyo o aún se encontraban en proceso en aspectos como el reconocimiento de su relación con la naturaleza y su cuidado, la

identificación de acciones que afectan el medio ambiente, la expresión de respeto hacia la diversidad, así como en la manifestación de actitudes de empatía y colaboración. De igual forma, se observaron dificultades en la resolución de conflictos de manera no violenta y en la identificación de roles y estereotipos de género.

Los resultados reflejaron que el grupo presentaba distintos niveles de desempeño en los criterios del campo formativo, lo que evidenció la necesidad de fortalecer habilidades relacionadas con la convivencia, la empatía, el respeto y la resolución pacífica de conflictos. Estos aspectos se encuentran estrechamente vinculados con la autorregulación emocional, ya que permiten a los alumnos reconocer y gestionar sus emociones al interactuar con los demás. En este sentido, la implementación de estrategias basadas en el DUA resultó pertinente para favorecer la participación de todos los alumnos, particularmente de aquellos con TEA, promoviendo ambientes inclusivos que contribuyeran al desarrollo de competencias socioemocionales.

Figura 4.

Campo Formativo De lo Humano y lo Comunitario



Elaboración propia con base en los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento de diagnóstico.

Al revisar los resultados obtenidos, se observó que los alumnos presentaron mayores habilidades en la colaboración con sus compañeros, la participación en acuerdos de convivencia y la resolución de conflictos mediante el diálogo, donde algunos logran los aprendizajes esperados.

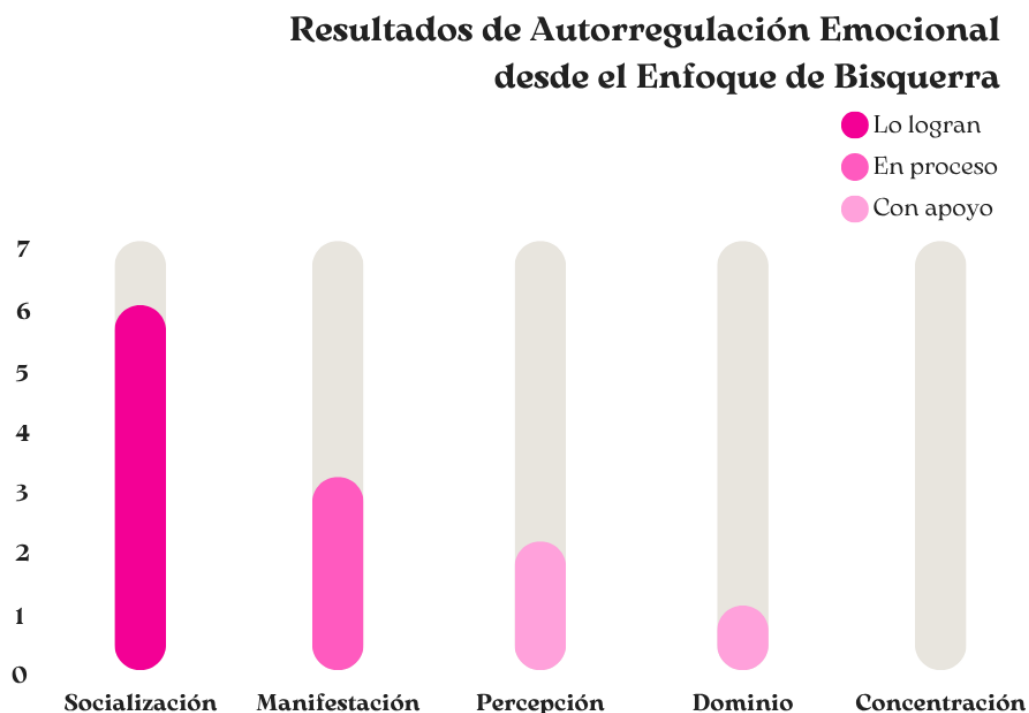
En contraste, se identificó que la mayoría del grupo se encontraba en proceso o con apoyo en aspectos como el reconocimiento de características propias, la identificación de semejanzas y diferencias, la expresión y reconocimiento de emociones, así como en la

práctica de hábitos relacionados con el cuidado de la salud y el entorno. De igual manera, se presentaron dificultades en la identificación de situaciones de riesgo, la empatía hacia los demás y el reconocimiento de prácticas y formas de organización de su familia y comunidad.

De manera general, se identificaron distintos niveles de desempeño en el grupo dentro de los criterios del campo formativo, destacando áreas de oportunidad relacionadas con el reconocimiento y la expresión de emociones, la empatía y la convivencia con los demás. Estos aspectos se vinculan directamente con la autorregulación emocional, ya que constituyen habilidades fundamentales para comprender, expresar y gestionar adecuadamente las emociones. Por ello, resultó pertinente implementar estrategias basadas en el DUA que favorecieran la participación de todos los alumnos, especialmente de aquellos con TEA, promoviendo el desarrollo de competencias socioemocionales en un entorno inclusivo y respetuoso de la diversidad.

Figura 5.

Autorregulación Emocional



Elaboración propia con base en los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento de diagnóstico.

A partir de la revisión de los datos obtenidos, se identificó que varios de los alumnos presentaron habilidades en la interacción social, ya que la mayoría lograban relacionarse de manera adecuada con sus compañeros y mostraban disposición para resolver conflictos. Asimismo, se observaron habilidades en la expresión de emociones mediante recursos verbales o alternativos.

Sin embargo, un número considerable de alumnos se encontraba en proceso o con apoyo en aspectos de la autorregulación emocional, especialmente en el reconocimiento de

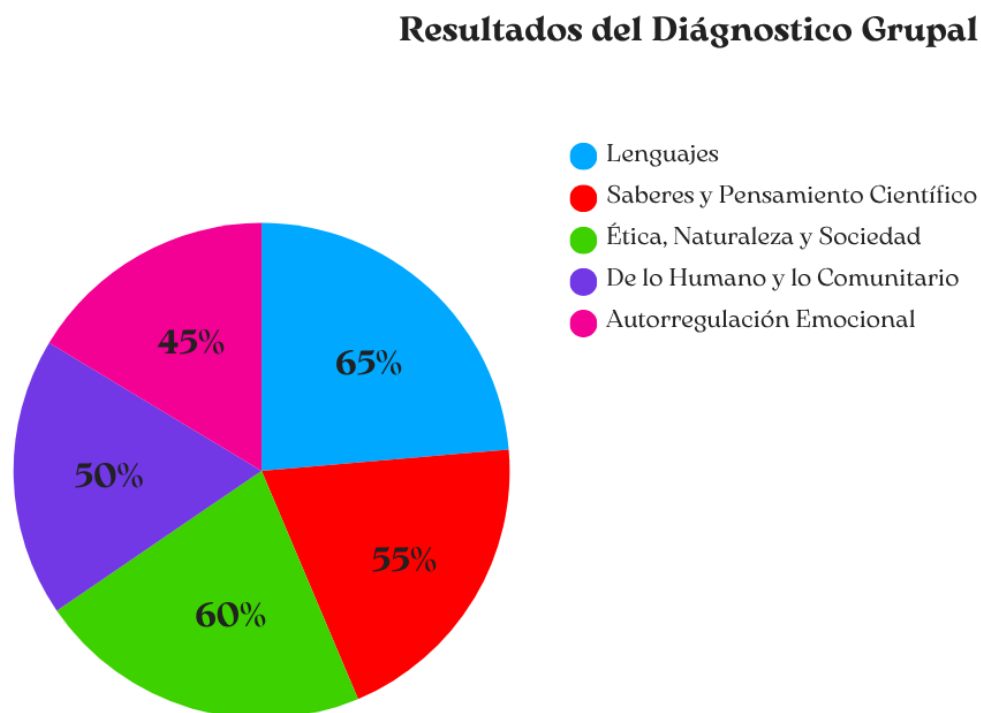
emociones, su relación con el entorno y la influencia que tienen en su conducta. También se presentaron dificultades en el control de impulsos, la tolerancia a la frustración y el uso de estrategias para calmarse, lo cual coincide con lo planteado por Goleman, quien señala que la autorregulación consiste en “Manejar nuestras emociones para que faciliten la tarea que estemos llevando a cabo y no interfieran con ella; ser conscientes y demorar la gratificación en nuestra búsqueda de objetivos; ser capaces de recuperarnos prontamente del estrés emocional” (Goleman, 1998, p. 431).

Por otra parte, persistieron retos en la reincorporación a actividades tras una crisis emocional, el mantenimiento de la atención ante distractores y el respeto de normas en momentos de alta carga emocional, ya que varios alumnos requerían acompañamiento constante. En conjunto, se evidenció la necesidad de fortalecer la autorregulación emocional como una competencia clave para favorecer el bienestar, la convivencia y el aprendizaje de los alumnos.

En síntesis, los resultados del diagnóstico permitieron identificar que, si bien los alumnos presentaban fortalezas en algunos aspectos de la interacción social y la comunicación, persistían dificultades importantes relacionadas con el reconocimiento, expresión y regulación de las emociones, particularmente en los alumnos con TEA. Estas necesidades justificaron la implementación de una intervención centrada en la autorregulación emocional, utilizando el DUA como estrategia para ofrecer múltiples formas de participación, representación y expresión. De esta manera, se buscó favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales que contribuyeran al bienestar de los alumnos, a una convivencia más positiva y al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje dentro de un contexto inclusivo.

Figura 6.

Diagnóstico Grupal



Elaboración propia con base en los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos de diagnóstico.

A partir de la gráfica presentada, se puede observar de manera general el nivel de desempeño del grupo en los distintos campos formativos y en la autorregulación emocional, evidenciando la diversidad de niveles de logro entre los alumnos. Destacan algunas habilidades en áreas como Lenguajes y Ética, Naturaleza y Sociedades; sin embargo, también se identifican áreas de oportunidad, principalmente en el campo de De lo Humano y lo Comunitario y en la autorregulación emocional, donde se concentran mayores necesidades de apoyo.

En este sentido, el diagnóstico grupal permite reconocer que, si bien el grupo cuenta con ciertas bases para el aprendizaje, resulta necesario fortalecer habilidades relacionadas con la expresión, la convivencia, el pensamiento científico y la autorregulación emocional.

2.4 Focalización del problema

El análisis de la información obtenida durante el diagnóstico permitió identificar que una de las principales dificultades del grupo se encontraba en la autorregulación emocional, la cual se manifestaba en conductas como la baja tolerancia a la frustración, el escaso control de impulsos, la dificultad para expresar emociones de manera adecuada y la necesidad constante de acompañamiento para reincorporarse a las actividades. Estas situaciones afectaban directamente en la participación, la convivencia y los procesos de aprendizaje dentro del aula.

Atender esta problemática resulta fundamental, ya que la autorregulación emocional representa una habilidad clave para el desarrollo integral de los alumnos. Cuando los alumnos presentaban dificultades para gestionar sus emociones, podían ver afectada su capacidad para concentrarse, seguir normas, interactuar con sus compañeros y construir aprendizajes significativos.

Al respecto, Bisquerra (2015) señala que “la regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc” (p. 140).

Desde la perspectiva de Lev Vygotsky, el aprendizaje se construye mediante la interacción social y la mediación del lenguaje. En este sentido, Carrera y Mazzarella (2001) señalan lo siguiente:

Se considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. Esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el

proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación. (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 43)

A partir de lo anterior, se reconoce la necesidad de atender esta problemática dentro del contexto escolar, ya que la autorregulación emocional no solo impacta el comportamiento de los alumnos, sino también su capacidad para aprender y relacionarse con los demás. Su desarrollo es fundamental para favorecer la convivencia, la participación y el logro de aprendizajes significativos en el aula. En este sentido, la intervención docente se vuelve esencial, ya que a través del acompañamiento y las interacciones sociales es posible fortalecer progresivamente estas habilidades en los alumnos.

2.5 Revisión teórica que argumenta el plan de acción

De acuerdo con la problemática identificada durante las jornadas de prácticas profesionales en el aula de 2° de primaria, realicé un proceso de análisis e indagación con el fin de identificar las acciones necesarias para atender la problemática detectada. A partir de la observación directa del contexto escolar, reconocí la necesidad de profundizar en el tema desde sus bases teóricas, lo que me permitió construir una mejor comprensión del entorno.

Realicé una investigación inicial sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA), con el propósito de comprender su concepto y características principales. Se profundizó en su origen y en los antecedentes que han permitido su comprensión a lo largo del tiempo, con la finalidad de entender cómo ha sido abordado dentro del ámbito educativo y clínico. Encontré información relevante que me permitió ampliar la comprensión del tema en el ámbito educativo. A continuación, se presentará la información recabada sobre el TEA.

Según el canal Sebas y Eli (2022), el término autismo fue utilizado por primera vez en 1908 por el psiquiatra Eugen Bleuler. Este concepto proviene del término griego autos, que significa “uno mismo” o “por sí mismo”, y fue empleado para describir a pacientes diagnosticados con esquizofrenia que presentaban un marcado aislamiento del mundo exterior. Durante este periodo, las personas con autismo eran consideradas con graves limitaciones cognitivas y, en la mayoría de los casos, eran internadas en hospitales

psiquiátricos donde eran maltratadas. Hasta los años 40 las investigaciones de Kanner y Asperger ampliaron la comprensión del autismo; estas investigaciones evidenciaron que muchos niños presentaban capacidades cognitivas significativas, aunque con dificultades en la interacción social y la comunicación.

En particular, Kanner concluyó que estos niños presentaban una incapacidad biológica para establecer contacto afectivo, así como una necesidad intensa y persistente de mantener la estabilidad de su entorno.

En relación con esto, el canal El Diario de CJ (2023), en la década de 1920, surgieron aportes relevantes que ampliaron la comprensión inicial del autismo, destacando los estudios realizados por Sukhareva (1921) quien comenzó a laborar en un sanatorio creado por el gobierno ruso para la atención de niños huérfanos. Fue hasta en 1924, ingresó a la clínica un niño cuyas características llamaron su atención: mostraba escaso interés por interactuar con sus pares, prefería la compañía de adultos, no utilizaba juguetes, había aprendido a leer por sí mismo a temprana edad y presentaba dificultades en la coordinación motriz, además de episodios de ansiedad. A partir de su observación, Sukhareva identificó en él un alto nivel de capacidad intelectual, así como interés en conversaciones complejas, por lo que lo describió como un niño introvertido con tendencias autistas. Cabe señalar que el término “autista” había sido previamente introducido por Bleuler para referirse al aislamiento social y la desconexión de la realidad observados en algunos pacientes. Con el paso del tiempo, Sukhareva estudió a un grupo de cinco niños con características similares, reconociendo que, aunque compartían rasgos en común, cada uno presentaba particularidades y habilidades propias. En 1925, a partir de estos casos, publicó un artículo científico en el que describió características del autismo que guardan gran similitud con los criterios establecidos actualmente en el DSM-5.

Como describe, Donvan & Zucker (2016), resulta relevante retomar uno de los primeros casos documentados con características del autismo. En la década de 1930, se documentó el caso de Donald Triplett, nacido en 1933 en Mississippi, quien desde temprana edad presentó características atípicas en su desarrollo. Mostraba un comportamiento introvertido, poca respuesta emocional hacia sus padres y una aparente desconexión del

entorno social. Asimismo, su uso del lenguaje resultaba particular, ya que repetía palabras o frases sin una intención comunicativa clara. A pesar de estas dificultades, Donald evidenciaba habilidades cognitivas sobresalientes, como una memoria excepcional que le permitía recordar información con gran precisión, así como la capacidad de reproducir canciones tras escucharlas una sola vez. Sin embargo, debido a las concepciones predominantes de la época, fue internado en una institución durante su infancia, ya que se consideraba que los niños que se alejaban de lo “normal” debían ser separados de su entorno familiar. Posteriormente, sus padres decidieron reintegrarlo a casa y buscar apoyo especializado, lo que los llevó a consultar al psiquiatra Leo Kanner. A partir de la observación de Donald y otros niños con características similares, Kanner logró identificar un conjunto de rasgos comunes que contribuyeron a una mayor comprensión del autismo. Con el paso del tiempo, y gracias al acompañamiento familiar y social, Donald desarrolló mayor autonomía e integración. Logró asistir a la escuela, cursar estudios universitarios y llevar una vida relativamente independiente, además de desarrollar intereses como los viajes y el golf.

Respecto a los antecedentes históricos del autismo, el canal Don Filósofo Instantáneo (2024), explica que las observaciones realizadas en este caso se relacionan con los planteamientos teóricos de Kanner. En 1943, el psiquiatra Leo Kanner describió un conjunto específico de comportamientos y características en niños que presentaban condiciones distintas a otros trastornos del desarrollo. A partir del estudio de once casos, identificó patrones particulares que contribuyeron a una mejor comprensión del TEA. En su artículo *Autistic Disturbances of Affective Contact*, expuso diversas características que sentaron bases importantes para su conceptualización, las cuales se agrupan en tres áreas: la interacción social, la comunicación y el comportamiento. En relación con la socialización, observó que los niños mostraban poco interés en interactuar con otras personas, preferían actividades solitarias y presentaban dificultades para establecer vínculos afectivos, además de no responder de manera habitual a las expresiones emocionales de su entorno. Respecto a la comunicación, identificó alteraciones tanto en el lenguaje verbal como no verbal. Algunos niños no desarrollaban el habla, mientras que otros utilizaban el lenguaje de forma poco funcional, como la repetición de palabras o frases sin una intención comunicativa clara. En cuanto al comportamiento, destacó la presencia de conductas repetitivas e intereses

restringidos. Los niños tendían a apegarse a rutinas rígidas y podían experimentar malestar ante cambios en su entorno, además de presentar movimientos repetitivos como el balanceo o el aleteo de manos. Estas características permiten comprender cómo se manifiesta el TEA, el cual se identifica mediante la observación clínica, entrevistas con padres o cuidadores y el uso de instrumentos de evaluación. Su atención requiere un enfoque multidisciplinario e individualizado que incluya diversas estrategias.

En continuidad con lo anterior, el canal A lo Aspergiano (2019), señala que es importante considerar las aportaciones de Hans Asperger, así como la evolución de las explicaciones sobre el origen del autismo a lo largo del tiempo. En 1944, el pediatra Hans Asperger realizó estudios con un grupo de niños cuyas características le permitieron describir un trastorno al que denominó como “psicopatía autista”, el cual fue reconocido como síndrome de Asperger. Tanto Asperger como Leo Kanner coincidieron en que el autismo se caracteriza principalmente por dificultades en la interacción social y que se trata de una condición de origen innato y de carácter permanente. A lo largo del tiempo, las explicaciones sobre el autismo han evolucionado significativamente.

Entre las décadas de 1940 y 1960, predominó una visión en la que se atribuía su origen a factores emocionales relacionados con el entorno familiar, especialmente con la figura materna. Sin embargo, estas posturas generaron interpretaciones erróneas que llegaron a responsabilizar a las familias, lo cual ha sido ampliamente cuestionado en la actualidad. Posteriormente, entre las décadas de 1960 y 1980, surgieron enfoques de tipo cognitivo y biológico, los cuales planteaban que el autismo estaba asociado a alteraciones en el funcionamiento del sistema nervioso, incluyendo aspectos bioquímicos y orgánicos. Desde la década de 1980 hasta la actualidad, se reconoce que el autismo tiene un origen complejo, en el que intervienen factores genéticos y ambientales de manera multifactorial. En este marco, diversas teorías han intentado explicar sus características. El déficit representacional se relaciona con la capacidad de comprender los pensamientos, emociones e intenciones de otras personas. La teoría de la coherencia central débil señala que las personas con TEA tienden a centrarse en los detalles, lo que dificulta la comprensión global de situaciones. Por su parte, la disfunción ejecutiva plantea dificultades en la planificación, organización y

regulación de la conducta orientada a metas. Finalmente, el déficit intersubjetivo explica limitaciones en la comprensión y expresión emocional, lo que impacta en la reciprocidad dentro de las relaciones sociales.

Posteriormente, el psiquiatra Corona (2025), describe que las investigaciones continuaron avanzando con las aportaciones de Lorna Wing; quien desempeñó un papel clave en la ampliación del concepto del autismo al popularizar, en 1981, el diagnóstico relacionado con el síndrome de Asperger. A partir de sus investigaciones con jóvenes que no se ajustaban completamente a los criterios del autismo descrito por Leo Kanner, identificó la necesidad de una visión más amplia. Al revisar los estudios de Hans Asperger, Wing reconoció similitudes con los casos que había observado, lo que la llevó a plantear que tanto Kanner como Asperger habían descrito distintas manifestaciones de una misma condición. A partir de esta integración, propuso el concepto de espectro autista, el cual permite comprender la diversidad de características y niveles presentes en las personas con este trastorno. Asimismo, se le atribuye la denominada tríada de Wing, que describe tres áreas principales de afectación: la interacción social, la comunicación (verbal y no verbal) y la capacidad simbólica o imaginativa. Este planteamiento contribuyó al desarrollo de una visión más flexible del autismo, permitiendo reconocer distintos niveles de gravedad en función del impacto en la vida cotidiana.

American Psychiatric Association (2013), documenta que de acuerdo con el DSM-5, publicado en 2013, la comprensión del autismo experimentó un cambio significativo al integrarse diversas categorías diagnósticas previas, como el síndrome de Asperger, dentro de una sola denominación: TEA. Este enfoque reconoce que el autismo no se presenta de manera uniforme, sino que existe una amplia variabilidad en sus manifestaciones. Asimismo, el TEA se define como un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por dificultades persistentes en la comunicación y la interacción social, así como por la presencia de patrones de comportamiento repetitivos y restringidos. Además, el manual incorpora la noción de niveles de apoyo, los cuales permiten identificar el grado de asistencia que requiere cada persona en su vida cotidiana.

A partir de esta definición, el TEA se comprende desde una perspectiva más amplia que no solo considera sus características diagnósticas, sino también su impacto en el desarrollo emocional, social y educativo, lo que permite analizar su relación con procesos como la autorregulación en el contexto escolar.

De acuerdo con la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS, 2022, 6:43), en la actualidad, el TEA se comprende como una condición del neurodesarrollo que se caracteriza por la presencia de dificultades en la comunicación y la interacción social, así como por patrones de comportamiento repetitivos e intereses restringidos. Esta definición reconoce que el autismo no se manifiesta de manera uniforme, sino que existe una amplia diversidad en sus características, lo que implica distintos niveles de apoyo según las necesidades de cada persona. Desde esta perspectiva, el autismo es entendido como una condición compleja de origen diverso, en la que intervienen factores biológicos, genéticos y ambientales. A partir de esta visión, ha surgido un enfoque inclusivo que busca garantizar la participación plena de las personas con TEA en los diferentes ámbitos de la vida, especialmente en el contexto educativo. Este enfoque promueve el respeto a la diversidad, el reconocimiento de las diferencias individuales y la eliminación de barreras que limitan el aprendizaje y la convivencia. En este sentido, la educación inclusiva implica la implementación de estrategias pedagógicas, ajustes razonables y apoyos específicos que permitan a todos los alumnos acceder a oportunidades de aprendizaje significativas, favoreciendo su desarrollo integral y su participación activa en la sociedad.

Posteriormente, realicé una segunda investigación centrada en la autorregulación, con el propósito de comprender su concepto, características e importancia dentro del proceso educativo. Se profundizaron los elementos que influyen en su desarrollo, así como los enfoques teóricos que permiten explicarla, con la finalidad de entender cómo se manifiesta en el aula, su relación con el aprendizaje y la convivencia escolar. Obtuve información relevante que me permitió ampliar la comprensión del tema y su vínculo con la práctica educativa. A continuación, se presentará la información recabada sobre la autorregulación. Para comprender el concepto de autorregulación, es necesario partir del conocimiento de las emociones, ya que estas forman la base sobre la cual las personas logran reconocer, expresar

y regular su comportamiento. Diversos autores y fuentes han aportado definiciones y reflexiones relevantes sobre las emociones, entre las que destacan las siguientes: No podemos decir que las emociones las controlamos solamente porque es nato y no, esto es a través del aprendizaje del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida conceptos, valores, actitudes, habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones en cada uno de los contextos en los que ellos se relacionan.

Asimismo, Achnap Comunidad Neuroeduca (2023, 3:55), menciona que como el ser humano llega a moderar, a regular sus conductas y sus actitudes, tiene que ver con fuerzas que nacen a nivel cerebral y en el camino van creándose soluciones.

Desde la perspectiva de Wallon, citado en Guil et al., (2018, p. 2), la autorregulación emocional no depende únicamente de procesos biológicos, sino también del desarrollo integral de la persona y de las experiencias que establece en su entorno. Diversos autores han estudiado la influencia que tienen las emociones en el desarrollo infantil, destacando su papel en la construcción de las relaciones sociales y en la adquisición de habilidades necesarias para la convivencia. La propuesta de Wallon sobre las etapas del desarrollo infantil temprano “destaca la relevancia de las emociones en la construcción de vínculos sociales y en los procesos de socialización durante la infancia.”

Distintos autores como Chías & Zurita (2009, p. 9), explican cómo se desarrollan las emociones en los niños como un proceso que se construye a partir de la interacción con los demás, el aprendizaje y el acompañamiento de los adultos, como se presenta a continuación: “El aprendizaje del niño requiere respuestas inmediatas y adecuadas a lo que está experimentando. Los niños se sienten fácilmente invadidos por sus emociones y necesitan a los adultos para que les ayuden y les enseñen a expresarlas.”

Por su parte Bronson (2000, p. 3), comenta que se observa una creciente capacidad de empatía con otros y sus relaciones con pares son más duraderas. Aunque son capaces de identificar emociones propias y de los demás, tienen problemas para controlar emociones intensas como el miedo, la ira y la frustración.

Para comprender la autorregulación emocional, es importante considerar distintas ideas que explican cómo las personas aprenden a reconocer y manejar sus emociones, entre las cuales destacan las aportaciones de Ibarrola (2011, pp. 8-9): Sólo cuando el niño conoce y pone nombre a la emoción está en disposición de controlarla. Las explosiones emocionales son normales, no deben ser reprimidas ni juzgadas, puesto que existen una serie de reacciones puramente fisiológicas que no tienen nada de racionales. En este sentido, el autocontrol está en el polo opuesto de la represión o la anulación de las emociones personales, ya que una emoción no expresada acaba generando cuadros de comportamiento poco adaptado además de afectar a la salud. Autocontrolarse es saber expresar las emociones de modo que no hagan daño a uno mismo ni a los demás. Esta habilidad es básica a la hora de aprender a resolver conflictos de forma pacífica y muy importante en la sociedad del momento, donde los modelos que ofrece el mundo de los medios de comunicación son, la mayoría de las veces, equivocados.

En este sentido, resulta fundamental el autorreconocimiento para el desarrollo de la autorregulación emocional, pues constituye un elemento clave para comprender y gestionar adecuadamente las propias emociones. Al respecto, Ibarrola (2013), hace mención a la importancia del comportamiento, puesto que éste, cuando es adecuado, permite garantizar el bienestar en cualquier entorno, ya sea escolar o social y familiar.

A su vez Ibarrola (2013, p. 235), comenta que éste requiere de un reconocimiento de sí mismo separado del otro y de las intenciones y emociones de todos, así como de la autorregulación de esas emociones y del sentimiento empático cuando sea necesario; situaciones que a veces se encuentran alteradas en algunos alumnos y que, por supuesto, disponen un ambiente social adverso en el que es muy difícil sentirse bien para aprender.

Con base en lo anterior, el estudio de la autorregulación emocional se enfoca principalmente en las aportaciones de Bisquerra, quien representa el sustento teórico principal de este informe de prácticas, debido a su enfoque en la educación emocional y en el desarrollo de habilidades para el manejo adecuado de las emociones.

La autorregulación emocional, de acuerdo con Bisquerra, se refiere a la habilidad de las personas para gestionar de manera adecuada sus emociones, lo que implica ser conscientes de lo que sienten, piensan y hacen, y a partir de ello, aplicar estrategias que les permitan responder de forma más equilibrada ante distintas situaciones, favoreciendo así su bienestar personal y social.

Según Bisquerra (2013), la regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma adecuada, lo cual implica tomar conciencia de la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento, así como desarrollar estrategias de afrontamiento y la habilidad de generar emociones positivas.

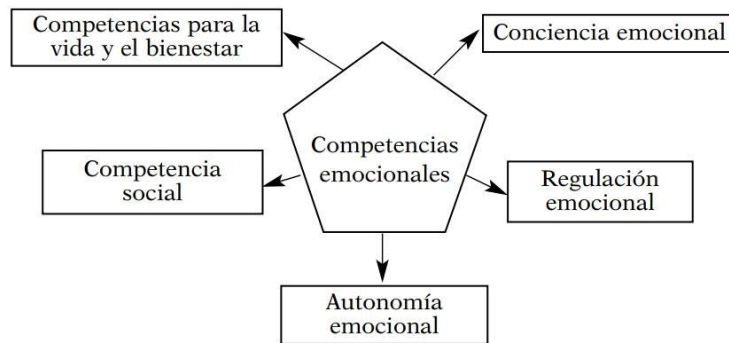
Aunque la regulación emocional y la autorregulación están relacionadas, no son lo mismo; la regulación se refiere al manejo general de las emociones, mientras que la autorregulación implica la capacidad personal y consciente para controlarlas, favoreciendo el bienestar y la interacción con los demás. En este sentido, la autorregulación emocional se vincula con la autonomía emocional, ya que...

La persona con autonomía emocional tiene capacidad para regular sus propias emociones. Esta capacidad de autorregulación emocional permite tomar conciencia de la responsabilidad que tenemos sobre lo que hacemos con nuestras emociones y también con las emociones de los demás. La autonomía emocional es un paso más en la regulación emocional (Bisquerra & Mateo, 2019, p. 103).

De acuerdo con el modelo de educación emocional de Bisquerra (2009, p. 36), se plantean las competencias emocionales como: “Entendemos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.”

Las cuales se estructuran en cinco:

Figura 7



(Bisquerra y Pérez, 2007, p. 70)

Estas se definen de la siguiente manera:

- Conciencia emocional: Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 70)
- Regulación emocional: Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 71)
- Autonomía emocional: Conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 71)
- Competencia social: Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc. (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 72)
- Competencias para la vida y el bienestar: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los

desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 73)

Posteriormente, realicé una tercera investigación centrada en el DUA, con el propósito de comprender su alcance y aplicación. Se profundizó en los elementos que lo conforman, con la finalidad de identificar cómo favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de ello, obtuve información relevante que me permitió ampliar su comprensión e importancia en el contexto educativo. A continuación, se expone la información recopilada sobre el DUA.

Alba Pastor et al. (2011), mencionan que el Diseño Universal surgió en la arquitectura en la década de 1970 en Estados Unidos. Ron Mace, fundador del Centro para el Diseño Universal, lo definió como el diseño de productos y entornos utilizables por cualquier persona sin necesidad de adaptación. Cuyo objetivo era construir edificios y espacios públicos pensados desde el principio para la variedad de necesidades de acceso, comunicación y uso de los usuarios.

El DUA fue desarrollado en la década de 1990 por el Centro para la Tecnología Especial Aplicada (CAST, por sus siglas en inglés), creado en 1984 para apoyar a alumnos con discapacidad mediante tecnologías como libros electrónicos accesibles. Sus fundadores, David H. Rose y Anne Meyer, diseñaron un marco basado en neurociencia, investigación educativa y medios digitales. El DUA se define como un enfoque para diseñar el currículo que permita a todos desarrollar conocimientos, habilidades y motivación. Por ello, el CAST propone diseñar el currículo de forma universal desde el principio, lo que permite responder al reto de la diversidad en el aula. Según el marco del DUA, el currículo debe ser flexible, con opciones personalizables que atiendan a todos los estudiantes y eviten la necesidad de cambios posteriores.

El DUA aporta a la educación inclusiva y a la atención a la diversidad dos aspectos principales. Primero, rompe la dicotomía entre alumnado con y sin discapacidad, entendiendo

la diversidad como algo que aplica a todos, ya que cada estudiante aprende de manera única y diferente. Ofrecer distintas alternativas beneficia no solo al alumnado con discapacidad, sino a todos los estudiantes. Segundo, el foco de la discapacidad se desplaza del alumno al currículo y a los materiales. Un currículo será discapacitante si no permite que todo el alumnado acceda a él. Por eso, usar recursos como infografías, videos subtítulos o textos digitales con traducción facilita el acceso a la información y asegura la participación de todos.

Las investigaciones en neurociencia muestran que el cerebro tiene una estructura modular, con regiones especializadas que trabajan en paralelo y se activan según la tarea. También evidencian diversidad neurológica: no hay dos cerebros iguales ni dos alumnos que aprendan de la misma manera. A partir de estos estudios, el CAST identificó tres subredes cerebrales clave en el aprendizaje, cada una con un funcionamiento distinto en cada persona. Esto explica que algunos procesen mejor la información de manera visual o auditiva, que unos aprendan mediante práctica y otros por modelos, o que se motiven de formas diferentes. La variabilidad interpersonal y la identificación de estas tres redes sentaron las bases del DUA, definiendo un principio para cada red en el diseño del currículo.

El DUA se apoya en teorías como las inteligencias múltiples de Gardner y el constructivismo de Vygotsky (1978), destacando la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el andamiaje. A partir de estas investigaciones, el CAST desarrolló un marco de implementación en el aula, estructurado en tres principios, cada uno relacionado con una de las redes cerebrales implicadas en el aprendizaje, con consideraciones de aplicación y puntos de verificación.

Los tres principios del DUA constituyen la base del enfoque y del marco práctico para el aula, y se corresponden con las tres redes cerebrales implicadas en el aprendizaje.

Principio I: Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos perciben y comprenden la información de manera distinta.

Principio II: Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), porque cada persona tiene habilidades estratégicas diferentes para mostrar lo que sabe.

Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), para que todos los alumnos se sientan motivados y comprometidos.

Estos principios indican que los docentes deben ofrecer un amplio rango de opciones para acceder al aprendizaje, participando todos los estudiantes y asegurando su aprendizaje.

Principio I: Proporcionar múltiples formas de representación

Este principio parte de que los alumnos perciben y comprenden la información de manera diferente. No hay un medio óptimo para todos, por lo que es fundamental ofrecer múltiples opciones.

Consideración 1: Diferentes opciones para percibir la información

- Personalización: Permitir modificar el tamaño de letra, el contraste, colores, volumen o velocidad de presentación.
- Alternativas auditivas: Usar subtítulos, diagramas, gráficos o transcripciones escritas.
- Alternativas visuales: Descripciones texto-voz, objetos físicos, modelos espaciales, claves auditivas, conversión de texto digital a audio.

Consideración 2: Múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos

- Definir vocabulario y símbolos: Glosarios, gráficos, mapas, descripciones de símbolos.
- Clarificar sintaxis y estructura: Mapas conceptuales, conexiones con estructuras previas, resaltar palabras de transición.
- Facilitar decodificación de textos y símbolos: Listas de términos, voz pregrabada, diferentes formas de representar notaciones.

- Promover comprensión entre idiomas: Definiciones multilingües, herramientas de traducción, apoyos visuales.
- Ilustrar ideas principales con múltiples medios: Imágenes, videos, tablas, materiales físicos, explicitando relaciones con el texto.

Consideración 3: Proporcionar opciones para la comprensión

- Activar los conocimientos previos: Facilitar la conexión con información ya adquirida usando conceptos previos, organizadores gráficos, analogías, metáforas y conexiones curriculares explícitas.
- Destacar patrones, ideas principales y relaciones: Señalar lo importante frente a lo secundario mediante esquemas, organizadores gráficos, ejemplos y contraejemplos, y hacer explícitas habilidades previas aplicables.
- Guiar el procesamiento, visualización y manipulación: Ofrecer modelos y apoyos para estrategias cognitivas y metacognitivas, con indicaciones de pasos, métodos de organización, apoyos graduales, ejemplos variados y contenidos progresivos.
- Maximizar la memoria y la transferencia de información: Usar listas de comprobación, organizadores, estrategias mnemotécnicas, revisión de lo aprendido, plantillas para tomar apuntes y conectar nueva información con conocimientos previos.

Principio II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

Los estudiantes tienen distintas formas de aprender y de expresar lo que saben. No existe un único modo óptimo para realizar tareas o demostrar aprendizajes. Por ello, la práctica docente debe ofrecer múltiples opciones para realizar las actividades y expresar los resultados.

Consideración 4: Proporcionar múltiples medios físicos de acción

- Varios métodos de respuesta: Permitir diferentes ritmos, plazos y modos de responder (físico o por selección).

- Interacción con materiales: Posibilitar múltiples formas de moverse e interactuar con contenidos (manos, voz, joystick, teclado).
- Tecnologías de asistencia: Usar conmutadores, teclados adaptados, comandos de teclado y software accesible.

Consideración 5: Opciones para la expresión y comunicación

- Múltiples medios de comunicación: Usar objetos manipulables, aplicaciones, herramientas web, textos, voz, arte, música o videos.
- Herramientas para composición y construcción: Correctores, software de predicción, conversores texto-voz, materiales virtuales o manipulables.
- Niveles graduados de apoyo: Modelos de simulación, variedad de mentores, apoyos progresivos, retroalimentación formativa y ejemplos prácticos.

Consideración 6: Opciones para las funciones ejecutivas

- Establecimiento de metas: Apoyos graduados para definir objetivos realistas y retadores, estimar esfuerzo y recursos.
- Planificación y estrategias: Uso de avisos “para y piensa”, plantillas, mentores y división de metas a corto y largo plazo.
- Gestión de información y recursos: Organizadores gráficos, plantillas, listas de comprobación y pautas para tomar notas.
- Seguimiento de avances: Feedback formativo, gráficos de progreso, estrategias de autoevaluación, reflexiones, matrices de evaluación y ejemplos de prácticas comentadas.

Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación

El aprendizaje está influido por factores emocionales y motivacionales. Los estudiantes se implican de formas distintas según sus intereses, preferencias y necesidades. Por eso, es importante ofrecer opciones que permitan captar su atención, mantener su esfuerzo y favorecer la autorregulación.

Consideración 7: Opciones para captar el interés

- Optimizar elección y autonomía: Permitir que los alumnos decidan nivel de desafío, contenido, herramientas, diseño, secuencia y tiempos; involucrarlos en el diseño de actividades y objetivos.
- Optimizar relevancia y autenticidad: Personalizar actividades según intereses, contexto, cultura y edad; fomentar resolución de problemas, creatividad y reflexión personal.
- Minimizar inseguridad y distracciones: Crear rutinas, calendarios, recordatorios y avisos para anticipar tareas y reducir la incertidumbre.

Consideración 8: Opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia

- Resaltar relevancia de metas y objetivos: Recordatorios, objetivos claros, división en metas cortas, herramientas de gestión del tiempo y visualización de resultados.
- Variar niveles de desafío y apoyo: Diferenciar dificultad, enfocar en esfuerzo y mejora más que en la competición.
- Fomentar colaboración y comunidad: Agrupamientos flexibles, roles claros, tutorización entre pares, normas y expectativas para el trabajo en equipo.
- Proporcionar retroalimentación orientada: Feedback informativo sobre errores, perseverancia, estrategias, esfuerzo y logro.

Consideración 9: Opciones para la autorregulación

- Promover expectativas motivadoras: Ayudar a establecer metas realistas, fomentar pensamientos positivos, manejar frustración y ansiedad.
- Apoyos graduados para imitar habilidades y estrategias: Modelos y retroalimentación para gestionar emociones, buscar apoyo y afrontar problemas.

- Desarrollar autoevaluación y reflexión: Proporcionar herramientas para observar la propia conducta, reconocer progresos y ajustar estrategias (pp. 5-45).

El DUA se fundamenta en los aportes teóricos de Vygotsky y Piaget, quienes explican cómo los niños construyen el conocimiento a partir de la interacción con su entorno y de acuerdo con su nivel de desarrollo cognitivo. Sus planteamientos permiten comprender la importancia de ofrecer apoyos, mediaciones y estrategias ajustadas a las características y necesidades de cada alumno.

Según Carrera & Mazarella (2001), la teoría del desarrollo social de Vygotsky, sostiene que la comunidad y el lenguaje juegan un papel central en el aprendizaje. Creía que los niños se desarrollan independientemente de etapas específicas como resultado de las interacciones sociales. Afirmó que nacemos con cuatro funciones mentales elementales: atención, sensación, percepción y memoria.

Es nuestro entorno social y cultural el que nos permite utilizar estas habilidades elementales para desarrollar y finalmente obtener funciones mentales superiores. Este desarrollo ocurre idealmente en “La zona de desarrollo próximo”:

- Lo que podemos hacer por nuestra cuenta.
- Lo que podemos hacer con la ayuda de un amigo, la tecnología o lo que Vygotsky llamó el “Otro más conocedor” (ZDP).
- Lo que está más allá de nuestro alcance.

Vygotsky creía que, dentro de la ZDP, el aprendizaje puede preceder al desarrollo, lo que significa que un niño puede aprender habilidades que van más allá de su madurez natural. También estableció una conexión explícita entre el habla y los conceptos mentales, argumentando que el habla interior se desarrolla a partir del habla externa a través de un proceso gradual de “internalización”; esto significa que el pensamiento mismo se desarrolla como resultado de la conversación. Por lo tanto, los niños más pequeños que no terminan este proceso solo pueden “pensar en voz alta.”

De acuerdo con Vygotsky, la autorregulación y la expresión emocional en los niños se desarrollan principalmente a través de la interacción social y el uso del lenguaje. En el caso de los niños con TEA, este planteamiento resulta muy relevante, ya que, mediante la mediación de un docente, un compañero o el uso de apoyos adecuados, pueden adquirir habilidades emocionales que por sí mismos no alcanzarían. Además, el lenguaje, en sus diferentes formas, funciona como una herramienta fundamental para organizar el pensamiento y expresar sentimientos.

Con base en los planteamientos anteriores, se considera que los planteamientos de Vygotsky se relacionan directamente con la implementación del DUA en el aula, ya que los alumnos con TEA requieren apoyos, mediaciones y diversas oportunidades de participación que favorezcan su aprendizaje y desarrollo. A través de la interacción con sus compañeros, docentes y entorno, los alumnos pueden construir nuevos conocimientos y desarrollar habilidades socioemocionales, entre ellas la autorregulación emocional. En este sentido, el DUA permitió proporcionar múltiples formas de representación, participación y expresión acordes con las características del grupo, facilitando que cada alumno accediera a los aprendizajes desde sus posibilidades y necesidades, favoreciendo así una participación más activa dentro del aula.

De acuerdo al canal Maestra Nikis (2022), la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget se divide en cuatro etapas:

- Sensoriomotora (0 a 2 años): Los niños construyen progresivamente el conocimiento y la comprensión del mundo con la interacción física de los objetos.
- Pre-operacional (2 a 7 años): Uso de imágenes mentales, símbolos y lenguaje.
- Operaciones concretas (7 a 11 años): El niño es capaz de usar la lógica, pero sigue requiriendo a manipular los objetos.
- Operaciones formales (11 a 12 años): Se obtiene la capacidad de manipular ideas y pensar de manera hipotética sobre situaciones que no ha experimentado.

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget explica cómo los niños adquieren habilidades que favorecen la autorregulación y la expresión emocional. En la etapa sensoriomotora aprenden a interactuar con el mundo; en la preoperacional, usan símbolos y lenguaje para expresar emociones; en operaciones concretas, aplican la lógica para anticipar consecuencias; y en operaciones formales, pueden planificar y regular respuestas emocionales complejas. Este enfoque ayuda a diseñar estrategias adaptadas al nivel cognitivo de los niños con TEA.

Realicé una cuarta investigación centrada en la metodología de Investigación-Acción, con el propósito de comprender sus fundamentos y su aplicación en el contexto educativo; la información obtenida me permitió ampliar su comprensión e identificar su importancia para el desarrollo de la presente investigación. A partir de esta indagación, se describen los principales elementos que caracterizan esta metodología.

De acuerdo con Martínez (2000), la investigación-acción genera conocimiento y soluciona problemas, desarrollando la competencia de los participantes mediante colaboración y retroalimentación en un proceso cíclico. Lewin, “padre” de la investigación-acción, la presentó en 1944 para unir la ciencia social experimental con la acción social y resolver problemas sociales. La IA combina avances teóricos y cambios sociales mediante análisis, recolección de información, conceptualización, formulación y ejecución de estrategias, y evaluación de resultados en un ciclo reiterativo. La investigación-acción en el aula busca reconceptualizar la investigación educativa de manera participativa, analizando problemas, métodos y comunidades docentes, para mejorar la enseñanza y el desarrollo profesional. Propicia reflexión y autocrítica, generando autodiagnóstico, autonomía y autoaprendizaje, y convierte los centros educativos en espacios de desarrollo profesional. La Investigación Acción en el Aula se guía por principios fundamentales y operativos que la definen, le dan identidad epistémica y rigen los procedimientos metodológicos. No se trata de aprender técnicas diseñadas por otros, sino de tomar conciencia de los procesos naturales de un problema y aplicarlos de manera rigurosa, sistemática y crítica, atributos básicos de toda cientificidad.

1. El método depende de la naturaleza del objeto, y sus estrategias deben estar en sintonía con el problema.
 2. El problema es descubierto y estudiado por el docente, generalmente un problema práctico cotidiano y vivido por él.
 3. Es necesario "romper el hielo" para elevar la autoestima y capacidad investigativa del docente mediante talleres, seminarios o bibliografía.
 4. La actitud del docente debe ser exploratoria, alejada de rutinas preestablecidas y centrada en la especificidad de la vida del aula.
 5. La práctica investigativa no debe desmejorar el valor educativo de la docencia ni adoptar un enfoque mecanicista que olvide a los actores.
- Etapa 1: Diseño General del Proyecto: El docente inicia acercándose a la problemática para definir esquema, área de estudio y recursos, usando métodos cualitativos como etnográfico, fenomenológico y hermenéutico.
 - Etapa 2: Identificación de un Problema Importante: Se eligen problemas significativos, vividos y concretos, cuya solución impacte la eficacia docente.
 - Etapa 3: Análisis del Problema: Permite revelar causas y definir el problema mediante:
 - Patentizar la percepción del problema y reconocer obstáculos.
 - Cuestionar críticamente la comprensión del problema.
 - Replantear el problema de forma más realista, señalando variables y posibles acciones.
 - Etapa 4: Formulación de Hipótesis: Se elaboran hipótesis tentativas que definen objetivos de acción viables, considerando el significado del problema para el docente.
 - Etapa 5: Estructuración de las Categorías: Se integran los datos en un modelo coherente que represente la naturaleza del fenómeno, enriquecido con la experiencia y reflexión de otros investigadores, buscando información y no modelos foráneos, y permitiendo transferibilidad a otros contextos.

- Etapa 6: Diseño y Ejecución de un Plan de Acción: Se elabora un plan de acción con secuencia lógica de pasos, objetivos, obstáculos, medios, factores facilitadores y evaluación del logro.
- Etapa 7: Evaluación de la Acción Ejecutada: Se evalúa si los resultados solucionaron el problema, tomando como referencia los objetivos y los cambios logrados.

Realicé una quinta investigación centrada en el estudio de caso, debido a que la presente investigación se enfoca en el análisis de los alumnos con TEA. La información obtenida me permitió comprender sus características y reconocer su importancia para profundizar en el estudio de las necesidades y particularidades de los casos abordados.

Simon (2011), señala que se centra en la descripción densa de acontecimientos, circunstancias y personas particulares, usando métodos como entrevista abierta, observación participante y análisis de documentos, y atiende a un caso singular en un escenario sociocultural y político concreto. La finalidad principal es investigar la particularidad y unicidad del caso singular. Se pueden mencionar otros casos, pero lo fundamental es entender la naturaleza del caso.

Stake (1996), distingue tres tipos: intrínseco (se estudia por interés propio), instrumental (se elige para entender otra cosa) y colectivo (varios casos para interpretación colectiva). Aunque los estudios de caso pueden ser abiertos y emergentes, necesitan un diseño que incluya preguntas de investigación, metodología, criterios para la elección de participantes y procedimientos éticos. El marco teórico puede partir de teorías existentes o construirse a partir de los datos, y los temas prefigurados sirven de guía inicial.

Métodos utilizados en el estudio de caso:

- Entrevista en profundidad: Documentar la opinión del entrevistado, favorecer la implicación activa y el aprendizaje de ambos, permitir flexibilidad para abordar temas emergentes, y desvelar sentimientos y sucesos inobservables, revelando información que la observación por sí sola no permite.

- Observación: Método presente durante todo el estudio, permite observar atentamente el caso, interpretar lo averiguado y registrar normas, actores y emociones informales, ayudando a interpretar el significado de los datos posteriormente.
- Análisis de documentos: Complementa la observación y la entrevista para interpretar el contexto y el caso específico. (p. 36)

La ética en el estudio de caso implica comportarse respetando la dignidad, integridad y equidad de los participantes, equilibrando principios abstractos y contexto sociopolítico, con el principio fundamental de no hacer daño.

El análisis en el estudio de caso consiste en organizar y revisar la información obtenida para comprender mejor la situación estudiada e identificar aspectos importantes que ayuden a explicarla. Asimismo, los resultados deben presentarse de manera clara y ordenada, sustentándose en las evidencias recopiladas mediante las distintas técnicas e instrumentos utilizados durante la investigación.

En conjunto, la información recopilada me facilitó fundamentar teórica y metodológicamente la presente investigación y relacionar los referentes conceptuales con las situaciones observadas durante las prácticas profesionales. El estudio del TEA me permitió comprender las características y necesidades específicas de los alumnos, lo que justificó la utilización del Estudio de Caso para profundizar en el análisis de sus particularidades.

A partir de los comportamientos observados en el aula, investigué la Autorregulación Emocional desde los aportes de Bisquerra, lo que sirvió para identificar la importancia de implementar estrategias que favorecieran el reconocimiento y manejo de las emociones. Asimismo, el DUA me proporcionó fundamentos para diseñar estrategias acordes con las necesidades y características del alumno. De igual manera, las dimensiones de Cecilia Fierro me facilitaron la comprensión del contexto escolar, mientras que la Investigación-acción me orientaron para la elaboración y aplicación del plan de acción para atender la problemática identificada.

2.6 Propósitos y presentación del Plan de Acción

La elaboración de un plan de acción fue fundamental para atender la problemática identificada en el aula de 2° de primaria, centrada en las dificultades de autorregulación emocional observadas en alumnos con TEA. Este permitió organizar estrategias y actividades orientadas a favorecer el reconocimiento y manejo de las emociones, así como la participación dentro del aula.

El propósito del presente plan de acción es favorecer la autorregulación emocional en alumnos con TEA mediante la aplicación del DUA, con la finalidad de potenciar sus habilidades socioemocionales durante las jornadas escolares en un CAM. Para ello, se implementaron estrategias y actividades diseñadas de acuerdo con sus características y necesidades específicas, orientadas al reconocimiento, expresión y regulación de sus emociones en situaciones cotidianas del aula.

En la Tabla 6 se presentan las actividades y estrategias que integran la propuesta de mejora diseñada en este plan de acción e implementada en el grupo de 2° de primaria para favorecer la autorregulación emocional.

Tabla 6.

Presentación de la propuesta de mejora

Propuesta de mejora para promover la autorregulación emocional en alumnos con TEA en el aula de 2° de primaria en un CAM		
Actividad	Autor	DUA
#1 Emociones con pincel: Se realizarán preguntas relacionadas con las emociones para recuperar los conocimientos previos de los alumnos; posteriormente, se leerá el cuento “Las cinco emociones”. Después, los alumnos pintarán las caras que representen diferentes emociones y durante la actividad, se les preguntará en qué situaciones de su vida cotidiana han experimentado dichas emociones. Finalmente, compartirán sus trabajos con el	Bisquerra (2000) señala que “Se recomienda empezar por las emociones básicas, principalmente miedo, ira, tristeza, alegría.” (p. 12).	Permitiendo que todos los alumnos aprendan de distintas formas, favorece: - La participación activa y motivación emocional

grupo y se reflexionará sobre la importancia de reconocer que todas las emociones son naturales y necesarias. El propósito es recuperar e identificar los conocimientos previos de los alumnos sobre las emociones básicas mediante la lectura y la representación artística, para reconocer la manera en que expresan y relacionan sus emociones con situaciones de su vida cotidiana.		- La comprensión del contenido a través de un cuento y apoyos visuales - La expresión del aprendizaje mediante la pintura y la comunicación de experiencias
#2 Emociones de colores: Los alumnos recuperarán conocimientos previos sobre las emociones mediante preguntas relacionadas con situaciones cotidianas y los colores que asocian con cada una. Después, pegarán en un cartón almohadillas con caritas de emociones y utilizando una jeringa con agua de colores, pintarán cada emoción con el color correspondiente. Durante la actividad, dialogarán sobre experiencias relacionadas con distintas emociones y reforzarán la identificación de colores. Finalmente, se realizará una reflexión grupal sobre la importancia de reconocer y expresar las emociones. El propósito es favorecer el reconocimiento, expresión y asociación de las emociones básicas mediante el uso de colores y materiales artísticos, para que los alumnos relacionen sus emociones con experiencias de su vida cotidiana.	De acuerdo con Bisquerra (2003) “Entre las competencias emocionales se pueden distinguir dos grandes bloques: a) capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; b) habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.” (p. 22).	Permitiendo que todos los alumnos aprendan de distintas formas, favorece: - La participación activa y motivación emocional - La comprensión del contenido a través de la exploración sensorial y visual - La expresión del aprendizaje mediante la pintura y el uso de materiales artísticos
#3 Mi cuerpo siente emociones: Los alumnos repasarán las emociones y cómo reacciona el cuerpo ante cada una mediante preguntas y ejemplos relacionados con situaciones cotidianas. Después, observarán representaciones de emociones y realizarán	Bisquerra (2003) plantea que “El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de	Permitiendo que todos los alumnos aprendan de distintas formas, favorece:

movimientos corporales para imitar cómo responde el cuerpo cuando sentimos alegría, tristeza, enojo, asombro, miedo y desagrado. Posteriormente, identificarán imágenes de reacciones corporales, las recortarán y pegarán según la emoción correspondiente. Finalmente, se realizará una reflexión grupal sobre la importancia de reconocer las emociones y comprender cómo nuestro cuerpo las expresa. El propósito es favorecer el reconocimiento de las emociones y las reacciones corporales que generan, mediante la observación, el movimiento y la asociación de imágenes, para que los alumnos identifiquen cómo expresa el cuerpo lo que sienten en distintas situaciones de su vida cotidiana.	competencias emocionales: con ciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar.”	- La participación activa y motivación emocional - La comprensión del contenido a través del cuerpo y la observación visual - La expresión del aprendizaje mediante el movimiento y la comunicación corporal
#4 La aventura del sentir: Los alumnos recuperarán conocimientos previos sobre las emociones mediante preguntas relacionadas con situaciones cotidianas y experiencias personales. Después, observarán distintas expresiones faciales en tapas, identificarán la emoción que representan y las colocarán en el tubo correspondiente según la emoción indicada. Durante la actividad, dialogarán sobre momentos en los que han experimentado distintas emociones y las situaciones que pueden provocarlas. Finalmente, se realizará una reflexión grupal sobre la importancia de reconocer, expresar y comunicar las emociones de manera adecuada, así como de buscar apoyo cuando lo necesiten. El propósito es favorecer la identificación, expresión y clasificación de las emociones mediante la observación de expresiones faciales y el diálogo sobre experiencias personales, para que los alumnos reconozcan las emociones que experimentan en distintas situaciones de su vida cotidiana.	Desde la perspectiva de Bisquerra (2003), las emociones son una parte importante del desarrollo de las personas, ya que influyen en cómo piensan, actúan y se relacionan. Por ello, desde la educación es fundamental ayudar a los alumnos a reconocerlas y comprenderlas, para que puedan identificarlas, expresarlas y manejarlas de manera adecuada en su vida diaria.	Permitiendo que todos los alumnos aprendan de distintas formas, favorece: - La participación activa y motivación emocional - La comprensión del contenido a través de la observación y la manipulación de materiales - La expresión del aprendizaje mediante el diálogo y la interacción
#5 Mi volcán interior: Mediante preguntas, alumnos dialogarán sobre las emociones que experimentan en su vida cotidiana. Después, realizarán un experimento utilizando un vaso que representará un volcán emocional, bicarbonato, colorante y vinagre, observando la	Según Bisquerra (2009) La regulación de las emociones probablemente sea el elemento	Permitiendo que todos los alumnos aprendan de distintas formas, favorece:

reacción que ocurre cuando las emociones “hacen erupción”. Durante la actividad, reflexionarán sobre situaciones en las que han sentido distintas emociones y sobre algunas estrategias para tranquilizarse y expresar lo que sienten de manera adecuada. Finalmente, compartirán la emoción representada en su volcán y se realizará una reflexión grupal sobre la importancia de reconocer, expresar y regular las emociones. El propósito es favorecer el reconocimiento y regulación de las emociones mediante la experimentación y la reflexión sobre experiencias personales, para que los alumnos identifiquen formas adecuadas de expresar lo que sienten en distintas situaciones de su vida cotidiana.	esencial de la educación emocional. Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: con trol, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (inducción al consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración). (p. 164).	- La participación activa y motivación emocional - La comprensión del contenido a través de la experimentación y la observación - La expresión y regulación del aprendizaje mediante la reflexión y el diálogo
#6 Regulando lo que siento: Los alumnos recuperarán conocimientos previos sobre la regulación de las emociones mediante preguntas relacionadas con situaciones cotidianas y experiencias personales. Después, observarán y analizarán una hoja de trabajo con pasos para regular las emociones, la colorearán, recortarán y pegarán en su libreta. Durante la actividad, dialogarán sobre estrategias que pueden utilizar	Bisquerra (2009) plantea que la “Regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar con	Permitiendo que todos los alumnos aprendan de distintas formas, favorece: -La participación activa y motivación emocional

cuando experimentan emociones intensas, así como sobre la importancia de reconocer lo que sienten y aprender a tranquilizarse. Finalmente, se realizará una reflexión grupal sobre la importancia de regular las emociones para actuar de manera adecuada y convivir mejor con los demás. El propósito es favorecer el reconocimiento y regulación de las emociones mediante la identificación de estrategias para expresarlas y controlarlas de manera adecuada, para que los alumnos comprendan la importancia de actuar asertivamente ante distintas situaciones de su vida cotidiana.	ciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (p. 148).	- La comprensión del contenido a través de apoyos visuales y organizadores - La expresión del aprendizaje mediante el diálogo y la reflexión
---	---	--

Elaboración propia de la propuesta de mejora para favorecer la autorregulación emocional en alumnos con TEA de 2.º de primaria.

La evaluación de las actividades se realizó mediante una lista de cotejo grupal. Durante la aplicación de las actividades, a los alumnos con TEA se les ajustarán observaciones específicas, con el propósito de dar seguimiento más detallado a su participación, identificación y expresión de emociones.

Para analizar y reflexionar sobre la práctica docente, se retomó la metodología de la Investigación-Acción, la cual orientó la identificación de la problemática, el diseño e implementación del plan de acción y la evaluación de los resultados obtenidos. Asimismo, se empleó el Estudio de Caso para profundizar en las características y necesidades de los alumnos con TEA.

La reflexión sobre la intervención se realizó con apoyo del ciclo reflexivo de Smyth, que permitió describir lo ocurrido en el aula, analizar sus causas, relacionar la experiencia con los referentes teóricos y plantear ajustes para mejorar la práctica docente; a continuación, se presentan las fases que conforman este ciclo, con el fin de comprender de manera más clara su aplicación en la práctica educativa.

Figura 8.

Etapas del Ciclo Reflexivo de Smyth



Elaboración propia.

Las fases del ciclo reflexivo de Smyth contribuyen al desarrollo de las capacidades genéricas y los dominios profesionales del perfil de egreso, ya que permiten fortalecer la práctica docente de manera sistemática y reflexiva.

En la fase de descripción pude reconocer lo que ocurre en el aula y cómo responden los alumnos, lo que se relaciona con la detección de BAP y la atención a la diversidad. En la fase de información y análisis, logré interpretar las situaciones con base en el contexto y en los referentes teóricos, lo cual fortalece la planificación y el uso de estrategias inclusivas como el DUA. En la fase de confrontación, comparé mi práctica con lo que debería hacerse para mejorar el aprendizaje, lo que me ayudó a desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo en mi intervención docente.

Finalmente, en la fase de reconstrucción conseguí proponer ajustes y mejoras en mis actividades, recursos y formas de evaluación, lo que contribuye directamente a una mejor planificación, atención inclusiva y seguimiento del aprendizaje. De esta manera, el ciclo de Smyth me guio para fortalecer mis competencias docentes de forma constante y consciente.

A continuación, se presenta el desarrollo del plan de mejora, así como la reflexión y la evaluación de su implementación, con la finalidad de analizar los resultados obtenidos y plantear mejoras que contribuyan al fortalecimiento de la práctica docente.

3. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA

En la práctica docente, resulta fundamental contar con procesos que permitan analizar lo que se realiza en el aula y mejorar de manera constante. La reflexión sobre la intervención, junto con la valoración de los resultados obtenidos, hace posible identificar fortalezas y áreas de oportunidad en la enseñanza. A partir de ello, se toman decisiones que orientan la mejora de las estrategias didácticas y fortalecen el aprendizaje de los alumnos, enriqueciendo una práctica más adecuada y significativa.

3.1 Identificación de los enfoques curriculares y su integración en el Plan de Acción.

Durante mi formación docente, desarrollé mis prácticas en condiciones reales en el CAM, dentro del nivel de educación primaria, en concordancia con los principios de la NEM. Esta experiencia me permitió vincular los fundamentos teóricos con la realidad del aula, favoreciendo una comprensión más profunda del papel docente en contextos educativos diversos.

A partir del proceso de observación y diagnóstico realizado en el grupo asignado de 2º de primaria, logré identificar una problemática que requería intervención urgente, relacionada con la autorregulación emocional de los alumnos y la manera en que esta influía en la convivencia y el desarrollo de los aprendizajes dentro del aula. Con base en este resultado, recurrí a la revisión de diversos referentes teóricos que permitieron fundamentar y orientar el diseño de un plan de acción adecuado al contexto grupal. Dicho plan tuvo como finalidad fortalecer la capacidad de los alumnos para reconocer, comprender y regular sus emociones, favoreciendo así una mejor interacción social, la construcción de su identidad personal y el trabajo colaborativo como parte esencial de su formación.

Diseñé e implementé un plan de acción centrado en el campo formativo de Lo humano y lo comunitario, el cual representa una de mis principales fortalezas debido a su estrecha relación con mi tema de estudio: la autorregulación emocional.

Este campo formativo brinda el sustento conceptual que orienta la intervención educativa, ya que busca crear conciencia sobre las prácticas sociales en favor de los estilos de vida saludables, los cuales incluyen la mejora e implementación de técnicas, productos y servicios que contribuyan al bienestar personal y social. Promueve la participación comunitaria, escolar y familiar en la toma de decisiones informada; así como, el pensamiento estratégico y creativo en la resolución de conflictos que afectan el establecimiento de relaciones afectivas, inclusivas y equitativas. Este campo toma en cuenta el contexto familiar y comunitario de las y los alumnos, sus habilidades, destrezas, sentimientos, emociones, necesidades e intereses para afrontar situaciones cotidianas que contribuyan al bienestar personal y social (Secretaría de Educación Pública, s. f.).

A su vez, se fundamenta en la importancia de que los alumnos desarrollen habilidades para reconocer, comprender y regular sus emociones, lo cual les permite responder de manera más consciente ante diversas situaciones de la vida cotidiana. En este sentido, el trabajo realizado se vincula directamente con los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) del campo mencionado, especialmente con los siguientes:

“Reflexiona sobre experiencias personales en las que las emociones le ayudaron en la resolución de situaciones cotidianas.” Y “Considera las reacciones emocionales para la toma de decisiones de forma asertiva ante situaciones de la vida diaria, con el fin de lograr bienestar individual y colectivo.” (SEP, s.f., p. 70).

Estos aprendizajes resultaron fundamentales para mi investigación, ya que la autorregulación emocional implica la capacidad de gestionar las emociones para actuar de forma adecuada en contextos sociales y escolares.

Dentro de la propuesta didáctica también se atienden PDA de otros campos formativos, con la finalidad de promover un aprendizaje integral. Del campo de Lenguajes, se trabajan los siguientes PDA: “Explora manifestaciones culturales y artísticas y las relaciona con experiencias e ideas propias, para reconocerse como miembro de una comunidad.” (p. 33) Y “Reconoce sensaciones, emociones, sentimientos e ideas que le produce el entorno familiar y escolar para expresarlas mediante el uso intencional del

cuerpo.” (p. 31); esto favorece la expresión de emociones y el sentido de pertenencia a una comunidad.

Asimismo, del campo de Saberes y Pensamiento Científico, se considera el PDA: “Experimenta con objetos de diversos materiales para identificar cómo se deforman al empujarlos, jalarlos, ejercer una presión sobre ellos o hacerlos chocar.” (p. 43); lo cual permite que los alumnos desarrollen observación, curiosidad y relación con su entorno.

3.2 Descripción y análisis de las actividades.

A continuación, se presenta el análisis de las actividades aplicadas al grupo de 2º de primaria, las cuales formaron parte del plan de mejora previamente establecido y tuvieron como propósito fortalecer la autorregulación emocional de los alumnos con TEA en un CAM. Para la descripción y análisis de cada actividad, la información obtenida se organizará con base en las cuatro fases del ciclo reflexivo de Smyth, permitiendo sistematizar la experiencia docente, reflexionar sobre la práctica e identificar áreas de mejora a partir de la intervención realizada.

Asimismo, en las distintas viñetas narrativas que se integran en cada análisis se utilizará la siguiente nomenclatura:

- DF: Docente en Formación
- DT: Docente Titular
- AE: Asistente Educativa
- A1, A2, A3: Alumnos considerados para el estudio de caso
- A4 en adelante: Resto de los alumnos del grupo

Análisis 1: Emociones con pincel

Fecha de aplicación: martes 25 de noviembre del 2025

Asistencia: 5 alumnos de 7 que conforman el grupo, incluyendo a los alumnos A1 y A2 considerados en el estudio de caso.

Campos Formativos: 1. De lo Humano y lo Comunitario; 2. Lenguajes

Contenidos: 1. Los afectos y su influencia en el bienestar; 2. Interacción con manifestaciones culturales y artísticas.

PDA: 1. Reflexiona sobre experiencias personales en las que las emociones le ayudaron en la resolución de situaciones cotidianas; 2. Explora manifestaciones culturales y artísticas y las relaciona con experiencias e ideas propias, para reconocerse como miembro de una comunidad.

Propósito: Recuperar e identificar los conocimientos previos de los alumnos sobre las emociones básicas mediante la lectura y la representación artística, para reconocer la manera en que expresan y relacionan sus emociones con situaciones de su vida cotidiana.

Estrategia empleada: El DUA como estrategia para favorecer la autorregulación emocional. En el anexo 3 se presenta la planeación correspondiente a la actividad.

DUA:

- Diseño de múltiples formas de representación, al facilitar la comprensión del contenido mediante la lectura del cuento y se vincula con las consideraciones:
 - 1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva
 - 3.1 Activar o proporcionar conocimientos previos
- Diseño de múltiples formas de acción y expresión, al permitir que los alumnos expresen sus emociones y aprendizajes mediante la pintura y la comunicación de experiencias y se relaciona con las consideraciones:
 - 4.1 Variar los métodos para la respuesta, la navegación e interacción
 - 5.1 Usar múltiples medios para la comunicación
 - 5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición
- Diseño de múltiples formas de compromiso, al promover la participación activa y la motivación emocional mediante actividades vinculadas con experiencias personales y se relaciona con las consideraciones:
 - 7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía
 - 7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad

Planeé esta actividad como un diagnóstico para evaluar los conocimientos previos sobre las emociones. Fue el punto de partida para identificar la manera en que los alumnos

reconocen, expresan y relacionan las emociones con situaciones de su vida cotidiana, lo que permitió orientar la planificación de las actividades posteriores.

Para iniciar la jornada escolar, con ayuda de la DT y de la AE se llevaron a cabo las actividades de rutina, las cuales incluyen: colocar las mochilas en el área correspondiente, actualizar la fecha en el pizarrón, realizar el pase de lista para registrar la asistencia y dar la bienvenida a los alumnos con la canción “¡Hola, hola! ¿Cómo estás?”.

Una vez realizadas las actividades rutinarias y los alumnos sentados en su lugar, se les explicó que comenzarían un tema nuevo, “Las emociones” y se les cuestionarían algunas preguntas para rescatar aprendizajes previos. Debido a que, de los cuatro alumnos, dos son no verbales, se les brindó apoyo para responder mediante muecas, gestos y ejemplos breves de situaciones de la vida cotidiana, favoreciendo su participación en la actividad; las explicaciones se acompañaron de representaciones de las emociones y referencias a experiencias cercanas a los alumnos, facilitando la comprensión del contenido y su vinculación con situaciones de la vida cotidiana. Esta intervención fue atendida desde el DUA favoreciendo la consideración 1.2, “Ofrecer alternativas para la información auditiva”. Estos apoyos favorecieron que los alumnos pudieran reconocer y comunicar lo que sentían mediante distintas formas de expresión, lo cual contribuyó al desarrollo de habilidades relacionadas con la autorregulación emocional. Al brindar alternativas de participación, se redujeron barreras de comunicación y se promovió una mayor seguridad para involucrarse en la actividad.

A continuación, se presenta una viñeta narrativa para dar a conocer el diálogo que se desarrolló entre los alumnos y la DF en torno a las preguntas que se les realizó.

DF: ¿Saben qué son las emociones?

A4: (Pone cara triste)

A5: Llorón

DT: Así es A5, cuando lloras porque te quieres ir a casa con mamá estas expresando una emoción.

DF: ¡Muy bien A4 y A5! Les voy a explicar que son las emociones. Las emociones son lo que sentimos en diferentes momentos del día y aparecen cuando nos pasa algo que nos gusta, nos molesta o nos preocupa. ¿Y qué emociones conocen?

A4: Triste

A5: Yo cuando lloro

AE: A1 dile, feliz maestra Mich

DF: Okey, identifican algunas de las emociones, como la tristeza, pero hay cuatro emociones más; alegría, tristeza, furia, disgusto y asombro.

Posteriormente, les expliqué cómo se manifestaban las emociones, para ello empleé ejemplos como señalarles que la alegría se manifiesta cuando estamos jugando en los juegos, corremos, brincamos y reímos con nuestros compañeros de otros salones. Para ejemplificar la emoción de tristeza, les di el ejemplo de cuando extrañamos a mamá y lloramos; para ello mencioné también que eso mismo es lo que le pasa a A5 quien intervino diciendo que es cuando nos queremos ir a casa con mamá, a lo que referí que sí, pero debemos permanecer aquí para trabajar y aprender mucho más.

En cuanto a la emoción de la furia ejemplifiqué señalando que es cuando A2 no quiere realizar los trabajos y se enoja porque le agarramos la mano para recortar o colorear. Por otro lado, les mencioné que el disgusto lo sentimos cuando hay heces de gato en los juegos y huele feo o cuando no nos gusta llenarnos las manos de pegamento y nos las limpiamos en las manos como lo hace A1. Por último, para hablar de la emoción de asombro, les dije que ésta se presenta como cuando A5 se esconde en el salón y de repente sale de algún lugar, nos asusta y gritamos.

Reforcé que esas son las emociones y que esos son algunos de los ejemplos de cómo se manifiestan durante nuestro día a día. Para valorar qué tanto habían comprendido de lo que compartí con ellos, les pedí su participación, generándose el siguiente diálogo:

DF: Ahora ustedes platíqueme, ¿Qué situaciones les hacen sentir alegría o enojo?

A5: Mamá se va a casa

DT: Si A5, eso es parte del enojo

AE: A1 dile que cuando viene el maestro de música y andas bailando y riéndote estas feliz.

DF: A4 cuando te decimos que te concentres durante las actividades y te molestan, es una situación de enojo. Pero y ¿Qué hacen cuando están tristes o enojados?

A5: Llorón (Pone cara triste y simula que se está limpiando las lágrimas)

A4: (Pone cara enojada)

DF: Muy bien, cuando estamos tristes lloramos y nuestra cara se pone triste, pero también nos podemos aislar, no queremos que nadie nos hable, ni queremos ver a nadie y también bajamos la mirada; pero cuando estamos enojados no solo ponemos la carita enojada, sino también gritamos, cruzamos los brazos, discutimos, pegamos y aventamos, lo cual está mal y por ese tipo de reacciones debemos aprendernos las emociones e identificarlas para autorregularnos y no tener esos comportamientos en los cuales les podemos hacer daño a las demás personas.

(Huerta, Diario de la Docente Practicante, martes 25 de noviembre del 2025)

A partir de las preguntas realizadas para recuperar los conocimientos previos sobre las emociones, observé que los alumnos reconocían algunas emociones básicas, principalmente la tristeza y el enojo; sin embargo, aún presentaban dificultad para expresarlas verbalmente y relacionarlas con situaciones de su vida cotidiana. Aunque a varios alumnos les costaba participar de manera abierta, se les brindó apoyo mediante ejemplos breves, gestos, muecas y situaciones cotidianas que facilitaran su comprensión y participación.

Posteriormente, les expliqué que, para conocer más sobre las emociones, les leería el cuento “Las cinco emociones” (Anexo 2) y después pintarían las caras de cada una de ellas. También se les comentó que, durante la actividad de pintura, identificarían situaciones de su vida cotidiana en las que han experimentado dichas emociones. Para favorecer la atención durante la lectura, solicité a los alumnos colocar sus mesas y sillas en media luna, de manera que todos logaran escuchar el cuento.

Al comenzar la lectura, los alumnos se mostraron atentos e interesados; sin embargo, conforme avanzaba el cuento, comenzaron a distraerse fácilmente con ruidos del exterior, principalmente los alumnos A1 y A2, quienes se levantaron en repetidas ocasiones de su lugar, a pesar de que el cuento era corto. A partir de ello, reflexioné que, si hubiera utilizado un cuento ilustrado o con más apoyos visuales, posiblemente los alumnos habrían mostrado

mayor interés y permanecido más tiempo atentos a la actividad, además de contar con un referente visual más claro de cada emoción.

Esto se relaciona con lo planteado por Lev Vygotsky (1978), quien menciona que el aprendizaje de los niños se favorece mediante apoyos y recursos que les ayudan a comprender mejor la información. Asimismo, reconozco que este fue un aspecto que no atendí suficientemente durante la planeación; de haberlo considerado desde el DUA, habría favorecido la consideración 2.5, "Ilustrar a través de múltiples medios", mediante el uso de apoyos visuales que facilitaran la comprensión y atención de los alumnos. La ausencia de estos apoyos limitó las oportunidades de algunos alumnos para identificar con claridad las emociones abordadas, lo que repercutió en el reconocimiento de sus propios estados emocionales, habilidad fundamental para el desarrollo de la autorregulación.

Posteriormente, repartí el material: cartón, pinturas de los colores de las emociones y pinceles. Les expliqué que debían pintar las emociones utilizando como referencia los dibujos del pizarrón y el color correspondiente a cada una de ellas. Al iniciar la actividad, los alumnos A1 y A2 comenzaron a manipular la pintura y explorar su textura con las manos, por lo que se les permitió interactuar libremente con el material antes de continuar con la actividad, atendiendo el DUA desde la consideración 7.1, "Optimizar la elección individual y la autonomía". Con ello, los alumnos regularon su respuesta inicial ante el material, favoreciendo una incorporación más gradual y tranquila a la actividad.

Durante la pintura, todos los alumnos requirieron apoyo de la DF, la DT y la AE para trazar las caras de las emociones e identificar los colores correspondientes. Asimismo, los alumnos A1 y A2 se levantaban constantemente de su lugar, por lo que era necesario ir por ellos para reincorporarlos a la actividad. Se les permitió tomar pequeños periodos de ausencia, favoreciendo que al regresar lograran continuar de una manera más tranquila y comprensiva.

Esta situación me permitió reflexionar sobre la importancia de comprender los tiempos y necesidades de los alumnos con TEA, entendiendo que estos periodos de ausencia forman parte de su autorregulación y que deben atenderse desde la empatía y el respeto a sus

necesidades. En este sentido, Mazefsky (2013) señala que el TEA implica interrupciones en la conectividad y el procesamiento entre regiones cerebrales. Así, las discapacidades asociadas al TEA son generalizadas, incluyendo un impacto significativo en el funcionamiento emocional. Los problemas asociados más comunes incluyen irritabilidad, agresividad, autolesiones, ansiedad e impulsividad.

Asimismo, reconocí que este aspecto ha sido una de las principales dificultades durante mis prácticas profesionales, no solo en este centro de trabajo, sino también en los anteriores, ya que constantemente sentía frustración cuando los alumnos no permanecían realizando las actividades de manera continua; sin embargo, estas experiencias me han permitido comprender que dichos periodos son parte de sus necesidades individuales y que no deben forzarse, sino acompañarse desde una atención más empática. Esto se relaciona con lo planteado por Bengt Lindqvist (1994, como se citó en UNED, s.f.), quien señala que todos los niños y jóvenes tienen derecho a la educación y que son los sistemas educativos los que deben ajustarse para responder a sus necesidades.

Durante la actividad de pintura se generó la reflexión sobre las situaciones de la vida cotidiana en las que han experimentado distintas emociones; sin embargo, observé que a los alumnos les costaba identificar ejemplos concretos, por lo que la DF, la DT y la AE intervenimos brindándoles ejemplos breves y claros relacionados con experiencias cercanas a ellos, facilitando su comprensión.

Finalmente, una vez concluidas las pinturas, solicité a los alumnos pasar al frente para mostrar sus trabajos; sin embargo, ninguno aceptó hacerlo. Para cerrar la actividad, les expliqué la importancia de reconocer las emociones y comprender que todas son necesarias, ya que nos ayudan a expresar cómo nos sentimos y a comprender a los demás.

Observaciones de la actividad: De manera grupal, observé que los alumnos lograron identificar algunas emociones básicas, principalmente la tristeza y el enojo, a partir de ejemplos relacionados con situaciones de su vida cotidiana; la participación fue más activa cuando se utilizaron apoyos verbales, gestuales y ejemplos cercanos a sus experiencias. Durante la lectura del cuento mostraron interés inicial; sin embargo, su atención disminuyó

conforme avanzó la actividad, especialmente ante estímulos externos. Requirieron acompañamiento constante para relacionar las emociones con situaciones concretas y para realizar la actividad de pintura. Todos lograron concluir sus producciones con distintos niveles de apoyo y al finalizar, ninguno aceptó pasar al frente para mostrar su trabajo, por lo que el cierre se llevó a cabo con una reflexión sobre la importancia de reconocer y expresar las emociones.

Observaciones compartidas entre A1 y A2:

- Presentaron dificultad para mantener la atención durante la lectura del cuento, distrayéndose con estímulos del entorno.
- Exploraron la pintura de manera libre antes de iniciar la actividad, mostrando interés por el material.
- Requirieron apoyo constante para participar y realizar las actividades propuestas.
- Se levantaron de su lugar en diversas ocasiones durante el desarrollo de la actividad.
- Necesitaron periodos breves de ausencia para posteriormente reincorporarse a la actividad.
- Presentaron dificultad para relacionar las emociones con situaciones concretas de su vida cotidiana, requiriendo ejemplos y acompañamiento de la DF, la DT y la AE.
- Lograron concluir la actividad con los apoyos requeridos.

Evaluación: Para evaluar los aprendizajes alcanzados durante la actividad, se elaboró la siguiente lista de cotejo:

Tabla 7.

Lista de cotejo diagnóstica de la actividad “Emociones con pincel”

Lista de cotejo diagnóstica: Identificación y expresión de emociones		
Criterio	Logrado	No logrado
Identifican al menos una emoción básica	✓	
Reconocen emociones a través de gestos, imágenes o expresiones faciales	✓	
Relacionan algunas emociones con experiencias o situaciones de la vida cotidiana		✓
Participan utilizando sus posibilidades de comunicación	✓	
Siguen indicaciones para realizar la actividad de pintura	✓	
Identifican algunas formas en que las emociones se expresan corporalmente	✓	
Completan la actividad con los apoyos requeridos	✓	

Instrumento de evaluación diagnóstica de elaboración propia.

Autoevaluación: Considero que logré generar un ambiente de confianza que favoreció la participación de los alumnos mediante preguntas, ejemplos cotidianos y apoyos ajustados a sus necesidades de comunicación. Brindé acompañamiento constante durante la actividad, lo que permitió que todos los alumnos participaran y concluyeran la actividad con los apoyos requeridos. Sin embargo, reconozco como área de mejora la selección de los recursos utilizados durante la lectura del cuento, ya que la ausencia de apoyos visuales limitó el interés y la atención de algunos alumnos. Identifiqué la necesidad de fortalecer mis estrategias para favorecer una mayor participación durante el cierre de la actividad y promover que los alumnos expresen con mayor autonomía sus experiencias relacionadas con las emociones. Esta experiencia me permitió reflexionar sobre la importancia de planificar actividades flexibles, accesibles y acordes con las características individuales de los alumnos. En el Anexo 4 se presentan imágenes del desarrollo de la actividad.

Análisis 2: Emociones de colores

Fecha de aplicación: lunes 01 de diciembre del 2025

Asistencia: 7 alumnos de 7 que conforman el grupo, incluyendo a los alumnos A1, A2 y A3 considerados en el estudio de caso.

Campos Formativos: 1. De lo Humano y lo Comunitario; 2. Lenguajes; 3. Saberes y Pensamiento Científico.

Contenidos: 1. Los afectos y su influencia en el bienestar; 2. Interacción con manifestaciones culturales y artísticas; 3. Efectos de la aplicación de fuerzas: movimiento y deformación.

PDA: 1. Reflexiona sobre experiencias personales en las que las emociones le ayudaron en la resolución de situaciones cotidianas; 2. Explora manifestaciones culturales y artísticas y las relaciona con experiencias e ideas propias, para reconocerse como miembro de una comunidad; 3. Experimenta con objetos de diversos materiales para identificar cómo se deforman al empujarlos, jalarlos, ejercer presión sobre ellos o hacerlos chocar;

Propósito: Favorecer el reconocimiento, expresión y asociación de las emociones básicas mediante el uso de colores y materiales artísticos, para que los alumnos relacionen sus emociones con experiencias de su vida cotidiana.

Estrategia empleada: El DUA como estrategia para favorecer la autorregulación emocional. En el anexo 5 se presenta la planeación correspondiente a la actividad.

DUA:

- Diseño de múltiples formas de representación, al facilitar la comprensión del contenido mediante la activación de vivencias cotidianas, la estimulación táctil y visual de las emociones y se vincula con las consideraciones:
 - 1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva
 - 2.5 Ilustrar a través de múltiples medios
 - 3.1 Activar o proporcionar conocimientos previos
- Diseño de múltiples formas de acción y expresión, al permitir que los alumnos expresen sus emociones y aprendizajes y la comunicación oral de experiencias y se vincula con las consideraciones:
 - 4.1 Variar los métodos para la respuesta, la navegación e interacción
 - 5.1 Usar múltiples medios para la comunicación
 - 5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la comprensión

- Diseño de múltiples formas de compromiso, al promover la participación y la motivación y el diálogo sobre experiencias personales y se vincula con las consideraciones:
 - 7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía
 - 7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad
 - 7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones

Para iniciar la jornada escolar, con ayuda de la DT y de la AE se llevaron a cabo las actividades de rutina, las cuales incluyen: colocar las mochilas en el área correspondiente, actualizar la fecha en el pizarrón, realizar el pase de lista para registrar la asistencia y dar la bienvenida a los alumnos con la canción “¡Hola, hola! ¿Cómo estás?”.

Una vez realizadas las actividades rutinarias y los alumnos sentados en su lugar, se les explicó que retomarían el tema de “Las emociones” y se les cuestionarían algunas preguntas para rescatar aprendizajes previos. Debido a que, de los cuatro alumnos, dos son no verbales, se les brindó apoyo para responder mediante muecas, gestos y ejemplos breves de situaciones de la vida cotidiana, favoreciendo su participación en la actividad.

A continuación, se presenta una viñeta narrativa para dar a conocer el diálogo que se presentó entre los alumnos y la DF en torno a las preguntas que se les realizó.

DF: ¿Qué cara ponen cuando sus papás les dan un abrazo?

DT: Ponemos una carita de felicidad porque nos gustan los abrazos

A4: (Pone cara feliz)

DF: Así es A4, ponemos una carita feliz y con una sonrisa grande

DF: Cuando están jugando y uno de sus compañeros llega y les quita el juguete que ustedes tienen ¿Qué cara ponemos?

DT: Ponemos cara triste y hacemos pucheros verdad A1

AE: Has carita triste A2 para que la maestra vea que cara pones y dile que también lloras

DF: La mayoría de las veces reaccionan de manera triste, pero también es válido reaccionar desde el enojo y la molestia, porque les están quitando un juguete con el cual ustedes están jugando; pero ahora díganme, ¿Cómo reaccionan cuando hay demasiado ruido en el salón?

DT: A2 se tapa los oídos aun cuando trae los audífonos y comienza a gritar de la desesperación

AE: A3 dile que te paras de tu silla y pegas porqué te desesperas y te molesta el ruido

DF: También reaccionamos con asombro, abrimos la boca y nos la tapamos o nos da miedo y hacemos los ojos más grandes. Identificar lo que sentimos es importante porque las emociones son los botones de nuestro cuerpo; si no sabemos que botón se prendió, nos confundimos, gritamos o pegamos, pero si sabemos que botón se prendió sabremos que necesitamos para volver a estar felices y en calma. Vamos a realizar un repaso muy breve de los colores que utilizamos para identificar cada emoción: alegría-amarillo como el sol, tristeza-azul como el agua, enojo-rojo como la manzana, disgusto-verde como los árboles y asombro-morado como las uvas.

(Huerta, Diario de la Práctica Docente, lunes 01 de diciembre del 2025)

A partir de las preguntas realizadas para recuperar los conocimientos previos sobre las emociones, observé que los alumnos identificaron acciones físicas ante las emociones, principalmente la alegría y la tristeza y presentaban dificultad para controlar la desesperación y evitar conductas impulsivas. Aunque a los alumnos les costaba participar de manera abierta, se les brindó apoyo mediante ejemplos breves, gestos, muecas y situaciones cotidianas que facilitaran su comprensión y participación.

Para favorecer la atención durante las indicaciones, solicité a los alumnos colocar sus mesas y sillas en media luna, de manera que todos logran escuchar las instrucciones. Posteriormente, repartí el material: un cartón, almohadillas de algodón, un plumón y pegamento. Les expliqué que en cada almohadilla debían dibujar una carita representativa de las cinco emociones para pegarlas en el cartón; después, les entregué una jeringa y vasos con agua de los colores que utilizamos para identificar las emociones, realizando un breve repaso sobre el color correspondiente a cada una de ellas.

Al iniciar la actividad, los alumnos A1 y A2, mostraron resistencia para dibujar las caritas de las emociones, ya que querían que la DT y la AE lo hicieran por ellos; por lo que se les brindó apoyo, guiando sus manos para realizar los trazos junto a ellos, logrando que participaran en la actividad. Esta intervención se relaciona con lo planteado por Lev Vygotsky (1978) a través de la ZDP, la cual señala que los alumnos pueden realizar

determinadas tareas con el apoyo de un adulto o de una persona más competente, hasta que gradualmente logren ejecutarlas de manera autónoma.

Los alumnos mostraron interés al observar el agua de distintos colores, por lo que se les permitió manipularla y explorarla antes de iniciar la actividad. Esta intervención fue atendida desde el DUA, favoreciendo la consideración 7.1, “Optimizar la elección individual y la autonomía”. Esta estrategia permitió que los alumnos se sintieran más tranquilos y dispuestos a participar, regulando su interés inicial antes de centrar su atención en la actividad.

Posteriormente, con apoyo de la DF, la DT y la AE, utilizando la jeringa para pintar las almohadillas con el color correspondiente a cada emoción, fortaleciendo la identificación de emociones y colores. Durante esta actividad, los alumnos A2, A3 y A4 lograron identificar ocasionalmente el color correspondiente a cada emoción con apoyo mínimo, mientras que el alumno A1 requirió un mayor nivel de acompañamiento para realizar la asociación. Esta intervención fue atendida desde el DUA, favoreciendo la consideración 5.1, “Usar múltiples medios para la comunicación”. Con ello, los alumnos fortalecieron el reconocimiento y la expresión de las emociones, habilidades que constituyen un paso previo para el desarrollo de la autorregulación emocional.

Durante el desarrollo de la actividad se tenía previsto dialogar sobre experiencias relacionadas con distintas emociones. Sin embargo, el intercambio entre los alumnos fue limitado debido a sus características comunicativas; los alumnos A1 y A2 son no verbales, A3 generalmente responde únicamente cuando se le realizan preguntas directas y suele frustrarse cuando no conoce la respuesta, mientras que A4 es selectivo en sus interacciones comunicativas. Para no omitir este momento de aprendizaje, la DF, la DT y la AE intervenimos generando ejemplos breves y concretos sobre situaciones cotidianas asociadas a diversas emociones, facilitando la comprensión de los alumnos y favoreciendo la vinculación entre las emociones y experiencias cercanas a su realidad.

Los alumnos se mostraron interesados durante la actividad, sin embargo, A1, A2 y A3 se levantaron en repetidas ocasiones de su lugar, pero cuando se les solicitaba

reincorporarse, regresaban de manera tranquila y continuaban trabajando en ella. Se les permitió tomar pequeños periodos de ausencia, comprendiendo que estos forman parte de sus necesidades de autorregulación. Como en la actividad anterior, esta situación me permite reflexionar sobre la importancia de respetar los tiempos individuales de los alumnos con TEA y comprender que dichos periodos no representan desinterés por la actividad, sino una necesidad relacionada con su procesamiento y regulación. Se les acompañó desde una postura empática y flexible, favoreciendo su participación y respetando sus necesidades individuales de movimiento, exploración y autorregulación durante la actividad.

Para finalizar, se tenía prevista una reflexión grupal sobre la importancia de reconocer y expresar las emociones; sin embargo, esta no pudo desarrollarse como estaba planeada debido a que los alumnos ya mostraban poca disposición. En ese momento, A2 sacó su lonche de la lonchera y comenzó a comer, situación que llamó la atención de A1 y A3, quienes también quisieron hacerlo. Al indicarles que aún no era momento de consumir sus alimentos, comenzaron a llorar, gritar y a levantarse de sus lugares, lo que dificultó mantener su atención y participación.

Debido a lo antes mencionado, la reflexión se realizó de manera breve y general, retomando únicamente la importancia de identificar cómo nos sentimos y expresar nuestras emociones de forma adecuada. Esta situación permitió reconocer la importancia de considerar los momentos de la jornada, las necesidades e intereses de los alumnos, así como de incorporar estrategias sustentadas en el principio de diseño de múltiples formas de compromiso del DUA, con el fin de favorecer la participación, mantener el interés y fortalecer la atención durante los cierres de las actividades.

Observaciones de la actividad: De manera grupal, observé que los alumnos lograron identificar algunas emociones básicas, principalmente la alegría y la tristeza, a partir de expresiones faciales, gestos y situaciones de la vida cotidiana planteadas durante la recuperación de conocimientos previos. La participación fue más activa cuando se utilizaron ejemplos concretos, apoyos visuales y gestuales. Mostraron interés durante la exploración del agua de colores y el uso de la jeringa para pintar las almohadillas, favoreciendo la asociación entre emociones y colores; sin embargo, requirieron acompañamiento constante

para seguir las instrucciones y mantener la atención durante la actividad. Presentaron dificultad para permanecer en sus lugares durante periodos prolongados, por lo que fue necesario permitir momentos de movimiento y autorregulación. Todos lograron concluir la actividad con distintos niveles de apoyo y reconocer algunas emociones y sus colores correspondientes.

Observaciones compartidas entre A1, A2 y A3:

- Presentaron dificultades para expresar experiencias relacionadas con las emociones, por lo que requirieron ejemplos concretos y apoyo de la DF, la DT y la AE.
- Se levantaron en diversas ocasiones de su lugar durante el desarrollo de la actividad, requiriendo periodos breves de autorregulación antes de reincorporarse.
- Lograron concluir la actividad con distintos niveles de apoyo.

Observaciones específicas:

- A1 y A2 presentaron resistencia inicial para dibujar las caritas de las emociones, requiriendo guía física y acompañamiento para realizar los trazos.
- A1 requirió un mayor nivel de acompañamiento para asociar cada emoción con el color correspondiente.
- A2 durante el cierre mostró dificultades para mantener la participación en la actividad.
- A3 participó principalmente cuando se le realizaron preguntas directas.
- A2 y A3 lograron identificar ocasionalmente el color correspondiente a cada emoción con apoyo mínimo.

Evaluación: Para evaluar los aprendizajes alcanzados durante la actividad, se elaboró la siguiente lista de cotejo:

Tabla 8.

Lista de cotejo de la actividad “Emociones de colores”

Lista de cotejo: Identificación y asociación de emociones		
Criterio	Logrado	No logrado
Identifican al menos una emoción básica	✓	
Reconocen emociones a través de gestos, expresiones faciales o situaciones cotidianas	✓	
Participan utilizando sus posibilidades de comunicación	✓	
Relacionan algunas emociones con experiencias o situaciones de la vida cotidiana	✓	
Identifican ocasionalmente el color correspondiente a algunas emociones con apoyo	✓	
Siguen indicaciones para elaborar las almohadillas de emociones	✓	
Completan la actividad con los apoyos requeridos	✓	

Instrumento de evaluación de elaboración propia.

Autoevaluación: Considero que logré generar un ambiente de confianza que favoreció la participación de los alumnos mediante preguntas, ejemplos relacionados con situaciones de su vida cotidiana y apoyos ajustados a sus posibilidades de comunicación. Brindé acompañamiento constante durante el desarrollo de la actividad, lo que permitió que todos los alumnos participaran en la elaboración de las almohadillas de emociones y concluyeran la actividad con los apoyos requeridos; asimismo, destaco como aspecto positivo haber permitido momentos de movimiento y autorregulación, respetando las necesidades individuales de los alumnos y favoreciendo su reincorporación a la actividad de manera tranquila.

Sin embargo, reconozco como área de mejora la planificación del momento de cierre, ya que no consideré suficientemente el nivel de atención y las necesidades de los alumnos al acercarse el horario de alimentación, lo que dificultó la realización de la reflexión grupal como estaba prevista; identifiqué la necesidad de fortalecer mis estrategias para favorecer una mayor participación en los momentos de diálogo relacionados con las experiencias emocionales, incorporando más apoyos visuales y alternativas de comunicación que faciliten

la expresión de los alumnos. Esta experiencia me permitió reflexionar sobre la importancia de planificar actividades flexibles y accesibles, así como de anticipar los momentos de la jornada escolar que pueden influir en la disposición y participación de los alumnos, con el propósito de favorecer aprendizajes significativos y acordes con sus características individuales. En el Anexo 6 se presentan imágenes del desarrollo de la actividad.

Análisis 3: Mi cuerpo siente emociones

Fecha de aplicación: lunes 16 de febrero del 2026

Asistencia: 6 alumnos de 7 que conforman el grupo, incluyendo a los alumnos A1 y A2 considerados en el estudio de caso.

Campos Formativos: 1. De lo Humano y lo Comunitario; 2. Lenguajes.

Contenidos: 1. Los afectos y su influencia en el bienestar; 2. Intervención del entorno familiar y escolar para imaginar y realizar propuestas de mejora.

PDA: 1. Reflexiona sobre experiencias personales en las que las emociones le ayudaron en la resolución de situaciones cotidianas; 2. Reconoce sensaciones, emociones, sentimientos e ideas que le produce el entorno familiar y escolar para expresarlas mediante el uso intencional del cuerpo.

Propósito: Favorecer el reconocimiento de las emociones y las reacciones corporales que generan, mediante la observación, el movimiento y la asociación de imágenes, para que los alumnos identifiquen cómo expresa el cuerpo lo que sienten en distintas situaciones de su vida cotidiana.

DUA:

- Diseño de múltiples formas de representación, al favorecer la comprensión de las emociones y de sus manifestaciones corporales mediante ejemplos concretos, imágenes visuales, gestos, muecas y situaciones cotidianas cercanas a la experiencia de los alumnos y se vincula con las consideraciones:
 - 1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva
 - 2.5 Ilustrar a través de múltiples medios
 - 3.1 Activar o proporcionar conocimientos previos

- 3.2 Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas
- 3.3 Guiar el procesamiento, visualización y manipulación de la información
- Diseño de múltiples formas de acción y expresión, al permitir que los alumnos participen mediante la observación, clasificación, recorte, pegado, gestos y expresiones corporales, además de recibir distintos niveles de apoyo según sus necesidades y se vincula con las consideraciones:
 - 4.1 Variar los métodos para la respuesta, la navegación e interacción
 - 5.1 Usar múltiples medios para la comunicación
 - 5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la comprensión
- Diseño de múltiples formas de compromiso, al promover la participación mediante actividades vinculadas con experiencias de la vida cotidiana, además de respetar las necesidades de movimiento, autorregulación y los distintos ritmos de trabajo de los alumnos, realizando ajustes que favorecieron su permanencia y participación y se vincula con las consideraciones:
 - 7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad
 - 7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones
 - 8.2 Varíe las demandas y los recursos para optimizar los desafíos

Estrategia empleada: El DUA como estrategia para favorecer la autorregulación emocional.

En el anexo 7 se presenta la planeación correspondiente a la actividad.

Para iniciar la jornada escolar, con ayuda de la DT y de la AE se llevaron a cabo las actividades de rutina, las cuales incluyen: colocar las mochilas en el área correspondiente, actualizar la fecha en el pizarrón, realizar el pase de lista para registrar la asistencia y dar la bienvenida a los alumnos con la canción “¡Hola, hola! ¿Cómo estás?”.

Una vez realizadas las actividades rutinarias y los alumnos sentados en su lugar, se les explicó que continuarían trabajando el tema de “Las emociones”, pero en esta ocasión

identificarían cómo reacciona el cuerpo ante la presencia de distintas emociones en situaciones de la vida cotidiana.

Posteriormente, se realizó un repaso de las emociones y de las formas en que el cuerpo puede reaccionar ante cada una de ellas. Para favorecer la comprensión, se proporcionó a los alumnos un espejo, el cual utilizaron para observar y representar distintas expresiones faciales relacionadas con las emociones. Lo anterior se sustenta en lo señalado por Cruz Colmenero, Caballero García y Ruiz Tendero (2013), quienes refieren que el reconocimiento de emociones se favorece mediante la imitación y el modelado de expresiones faciales, ya que estas acciones facilitan su identificación y comprensión.

Durante esta actividad, los alumnos realizaron las muecas y gestos que la DF les indicaba; cuando no tenían claridad sobre cómo representar alguna emoción, la DF les apoyaba realizando la expresión y explicando cómo podía verse en el rostro o manifestarse en el cuerpo, para que posteriormente ellos intentaran reproducirla observándose en el espejo; asimismo, realizaron algunas acciones corporales asociadas a las emociones, como sonreír, saltar, cruzar los brazos, abrir mucho los ojos o esconderse, favoreciendo la identificación de las distintas formas en que el cuerpo expresa lo que sentimos. Esta intervención fue atendida desde el DUA, favoreciendo la consideración 3.3, “Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación”. Esta intervención permitió que los alumnos reconocieran las manifestaciones corporales asociadas a las emociones, fortaleciendo la conciencia sobre la forma en que expresan sus estados emocionales.

Además de las cinco emociones trabajadas anteriormente, se incorporó la emoción de miedo, explicando a los alumnos que esta se diferencia del asombro porque el miedo aparece cuando percibimos una situación que nos hace sentir inseguros o creemos que puede ocurrir algo que nos lastime, mientras que el asombro surge cuando observamos o experimentamos algo inesperado que llama nuestra atención; para favorecer su comprensión, se les explicó que podemos sentir miedo al escuchar un ruido fuerte durante la noche, mientras que podemos sentir asombro al ver algo nuevo o sorprendente.

Para reforzar la identificación de cada emoción, se presentaron ejemplos como sonreír o saltar cuando sentimos alegría, llorar o agachar la mirada cuando estamos tristes, fruncir el ceño o cruzar los brazos al experimentar enojo, taparse la nariz o cerrar los ojos ante el disgusto, abrir más los ojos o la boca cuando sentimos asombro y esconderse, temblar o abrazarse a un adulto cuando sentimos miedo. Este repaso se llevó a cabo de manera guiada, ya que, como se ha mencionado con anterioridad, dos de los tres alumnos son no verbales; por ello, se favoreció su participación mediante gestos, muecas y ejemplos relacionados con situaciones cotidianas.

Debido a que A1 y A2 requerían apoyo para expresar sus respuestas y A4 presentaba dificultad para recordar algunas emociones, fue necesaria la intervención de la DF para reforzar el reconocimiento de las emociones mediante ejemplos más cercanos a su contexto, facilitando la comprensión de cómo el cuerpo puede manifestar cada una de ellas. Debo resaltar que para que los alumnos aprendan a regular sus emociones, es necesario primero que las conozcan y logren expresarlas de manera consciente, una forma es reconociéndolas en su cuerpo, motivo que dio origen a esta actividad.

Repartí el material: dos hojas de trabajo, tijeras y pegamento; la primera hoja contenía imágenes de las cinco emociones y la segunda hoja incluía distintas imágenes con ejemplos de cómo reacciona el cuerpo ante cada una de ellas.

Posteriormente, les expliqué que recortarían las imágenes de la segunda hoja e identificarían a qué emoción correspondía cada reacción corporal; una vez ubicadas correctamente en la primera hoja de las emociones, las pegarían en el espacio correspondiente. Durante la actividad, la DF, la DT y la AE brindarían acompañamiento y orientación a los alumnos para favorecer la identificación de las emociones y su relación con las distintas manifestaciones corporales.

Al iniciar la actividad, los alumnos se mostraron interesados observando la hoja de las reacciones corporales ante las emociones y escuchando el análisis que se realizaba de cada una de las imágenes. Sin embargo, al darles la indicación de recortar las imágenes para posteriormente ubicarlas y pegarlas en la hoja de las emociones, los alumnos A1 y A2 se

levantaron de su lugar, manifestando estereotipias vocales y motoras, ante esta situación, se les permitió tomar un breve espacio para atender sus necesidades de movimiento y autorregulación, con la finalidad de favorecer una reincorporación más atenta a la actividad. Esto ocurrió de manera espontánea, ya que fueron los propios alumnos quienes regresaron a su lugar y con apoyo de la DF y la AE, comenzaron a recortar las imágenes de la segunda hoja. Esta intervención fue atendida desde el DUA, favoreciendo la consideración 7.3, “Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones”. Como resultado, los alumnos regularon su necesidad de movimiento antes de reincorporarse a la actividad con mayor calma y disposición para participar.

Una vez recortadas las imágenes, la DF y la AE guiaron a los alumnos para ubicarlas en la hoja de las emociones; para ello, requirieron distintos niveles de apoyo. A1 presentó mayores dificultades, ya que no tenía claridad sobre cómo realizar la clasificación y se encontraba en un periodo de ausencia, por lo que fue complicado captar su atención para observar y ubicar las imágenes. Por su parte, A2 requirió menor apoyo; aunque también presentó periodo de ausencia, este fue más breve y logró ubicar la mayor parte de las imágenes de manera independiente; sin embargo, aun cuando identificaba correctamente el lugar que correspondía a cada imagen, mostraba interés por colocarlas siguiendo el orden de las emociones y no conforme al espacio asignado en la hoja, lo que le generó frustración cuando se le indicaba que debía ubicarlas en el lugar correspondiente.

Ante esta situación, con él, se realizó un ajuste en la dinámica de trabajo, ubicando las imágenes siguiendo el orden de las emociones trabajadas previamente: alegría, tristeza, enojo, disgusto, asombro y miedo. Esta intervención se relaciona con el DUA, atendiendo la consideración 8.2, “Variar las demandas y los recursos para optimizar los desafíos”. Adaptar la actividad a las necesidades del alumno contribuyó a que afrontara la tarea con mayor seguridad y confianza, disminuyendo su frustración y favoreciendo su permanencia en ella.

Una vez ubicadas las imágenes, los alumnos comenzaron a pegarlas de manera autónoma, ya que identificaban el lugar correspondiente para cada una. Durante este momento, la DF y la AE continuaron reforzando el aprendizaje mediante explicaciones sobre la relación entre cada reacción corporal y la emoción a la que pertenecía. Esta intervención

se relaciona con el DUA, atendiendo la consideración 3.2, “Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas”. De esta manera, se consolidó la identificación de las emociones y sus manifestaciones corporales, promoviendo una mayor comprensión de los propios estados emocionales.

Durante la ubicación de las imágenes en la hoja de las emociones, se observó confusión en A2 y A4 al clasificar las correspondientes al asombro y al miedo, ya que algunas de sus manifestaciones corporales resultaban similares para ellos. A partir de esta situación, reflexioné que la incorporación de una emoción adicional pudo haber incrementado la complejidad de la actividad, debido a que los alumnos aún se encontraban en el proceso de consolidar la identificación de las cinco emociones trabajadas previamente. Lo anterior me permitió reconocer la necesidad de ajustar de manera más precisa el nivel de desafío de las actividades.

La DT brindó apoyo a A4, quien concluyó la actividad antes que el resto de los alumnos; por ello, se le proporcionó material para que continuara trabajando, mientras sus compañeros finalizaban la actividad, favoreciendo su participación y evitando momentos de inactividad antes de dar paso al cierre de la actividad.

Para finalizar, se solicitó a A4 reincorporarse a la actividad para dar el cierre junto con sus compañeros. Posteriormente, se realizó una reflexión grupal breve, debido a que se aproximaba la hora del recreo, sobre la importancia de reconocer las emociones, comprender cómo el cuerpo las manifiesta y expresar de manera adecuada aquello que sentimos; asimismo, se generó un diálogo entre la DT y la AE sobre cómo las reacciones corporales pueden ayudar a identificar las emociones en distintas situaciones de la vida cotidiana.

Observaciones de la actividad: De manera grupal, observé que los alumnos lograron identificar algunas emociones y relacionarlas con expresiones faciales y reacciones corporales mediante el uso de ejemplos, imágenes y la observación de sí mismos en el espejo. La participación fue más activa durante las actividades de representación de emociones mediante gestos, muecas y movimientos corporales, ya que estas resultaron significativas y cercanas a sus experiencias cotidianas.

Durante la actividad de clasificación de imágenes, mostraron interés por analizar las distintas reacciones corporales y asociarlas con las emociones correspondientes; sin embargo, requirieron acompañamiento para comprender la consigna y realizar la clasificación de manera adecuada. Asimismo, observé dificultades para mantener la atención y permanecer sentados durante periodos prolongados, por lo que fue necesario permitir momentos de movimiento y autorregulación antes de reincorporarse a la actividad.

Algunos alumnos presentaron confusión al diferenciar las emociones de asombro y miedo debido a la similitud de algunas de sus manifestaciones corporales. Todos lograron concluir la actividad con distintos niveles de apoyo y avanzaron en la identificación de la relación entre las emociones y las formas en que el cuerpo las expresa.

Observaciones compartidas entre A1 y A2:

- Presentaron necesidades de movimiento y autorregulación durante la actividad, requiriendo espacios breves antes de reincorporarse a la actividad.
- Requirieron apoyos visuales, gestuales y acompañamiento para relacionar algunas reacciones corporales con las emociones correspondientes.
- Lograron concluir la actividad con distintos niveles de apoyo, avanzando en la identificación de la relación entre emociones y manifestaciones corporales.

Observaciones específicas:

- A1 presentó dificultades para clasificar las imágenes de acuerdo con la emoción correspondiente, requiriendo apoyo constante para comprender la instrucción y mantener la atención en la actividad; al encontrarse en un periodo de ausencia, se le dificultó la observación y el análisis de las imágenes, por lo que requirió guía continua para realizar la clasificación.
- A2 logró ubicar la mayor parte de las imágenes en la emoción correspondiente con apoyo mínimo y mostró preferencia por organizarlas siguiendo una secuencia específica de emociones, manifestando frustración cuando la distribución de la hoja no coincidía con el orden que había establecido.

Evaluación: Para evaluar los aprendizajes alcanzados durante la actividad, se elaboró la siguiente lista de cotejo:

Tabla 9.

Lista de cotejo de la actividad “Mi cuerpo siente emociones”

Lista de cotejo: Identificación de emociones y manifestaciones corporales		
Criterio	Logrado	No logrado
Identifican al menos una emoción básica	✓	
Reconocen emociones a través de expresiones faciales, gestos o movimientos corporales	✓	
Participan utilizando sus posibilidades de comunicación	✓	
Relacionan algunas emociones con las reacciones corporales correspondientes	✓	
Clasifican imágenes de acuerdo con la emoción que representan	✓	
Siguen indicaciones para realizar la actividad de clasificación y pegado	✓	
Completan la actividad con los apoyos requeridos	✓	

Instrumento de evaluación de elaboración propia.

Autoevaluación: Considero que logré favorecer la participación de los alumnos mediante el uso de diversos apoyos visuales, gestuales y corporales que facilitaron la comprensión de las emociones y de las formas en que el cuerpo las expresa. La utilización del espejo, las expresiones faciales, las muecas y los ejemplos relacionados con situaciones de la vida cotidiana permitió recuperar conocimientos previos y mantener el interés de los alumnos durante gran parte de la actividad. Asimismo, brindé acompañamiento constante y ajustado a las necesidades individuales, lo que favoreció que todos los alumnos participaran en la clasificación de imágenes y concluyeran la actividad con los apoyos requeridos.

Reconozco como aspecto positivo haber permitido momentos de movimiento y autorregulación cuando algunos alumnos manifestaron dificultades para permanecer sentados o mantener la atención, ya que esta decisión favoreció una reincorporación más tranquila y una mayor disposición para continuar trabajando. De igual manera, considero

adecuado realizar ajustes durante el desarrollo de la actividad para responder a las necesidades particulares de los alumnos y favorecer su participación.

Sin embargo, identifiqué como área de mejora la selección y organización del contenido, ya que la incorporación de la emoción de miedo incrementó la complejidad de la actividad y generó confusión al diferenciarla del asombro, debido a la similitud de algunas de sus manifestaciones corporales; lo cual me permitió reconocer la importancia de ajustar con mayor precisión el nivel de desafío de las actividades y asegurar la consolidación de los aprendizajes previos antes de incorporar nuevos contenidos. Esta experiencia me permitió reflexionar sobre la importancia de diseñar actividades flexibles, accesibles y acordes con las características de los alumnos, así como de realizar ajustes oportunos que favorezcan su participación, comprensión y permanencia en las actividades de aprendizaje. En el Anexo 8 se presentan imágenes del desarrollo de la actividad.

Análisis 4: La aventura del sentir

Fecha de aplicación: viernes 20 de febrero del 2026

Asistencia: 6 alumnos de 7 que conforman el grupo, incluyendo a los alumnos A1 y A2 considerados en el estudio de caso.

Campos Formativos: 1. De lo Humano y lo Comunitario; 2. Lenguajes.

Contenidos: 1. Los afectos y su influencia en el bienestar; 2. Intervención del entorno familiar y escolar para imaginar y realizar propuestas de mejora.

PDA: 1. Reflexiona sobre experiencias personales en las que las emociones le ayudaron en la resolución de situaciones cotidianas; 2. Reconoce sensaciones, emociones, sentimientos e ideas que le produce el entorno familiar y escolar para expresarlas mediante el uso intencional del cuerpo.

Propósito: Favorecer la identificación, expresión y clasificación de las emociones mediante la observación de expresiones faciales y el diálogo sobre experiencias personales, para que los alumnos reconozcan las emociones que experimentan en distintas situaciones de su vida cotidiana.

DUA:

- Diseño de múltiples formas de representación, al favorecer la comprensión de las emociones mediante preguntas de recuperación de conocimientos previos, ejemplos relacionados con experiencias cotidianas, apoyos visuales y la representación de gestos y expresiones faciales y se vincula con las consideraciones:
 - 1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva
 - 2.5 Ilustrar a través de múltiples medios
 - 3.1 Activar o proporcionar conocimientos previos
 - 3.3 Guiar el procesamiento, visualización y manipulación de la información
- Diseño de múltiples formas de acción y expresión, al permitir que los alumnos participaran mediante respuestas verbales, gestos, expresiones faciales, clasificación de materiales y asociación de emociones con situaciones de la vida cotidiana y se vincula con las consideraciones:
 - 4.1 Variar los métodos para la respuesta, la navegación e interacción
 - 4.2 Optimizar el acceso a las herramientas y tecnologías de asistencia
 - 5.1 Usar múltiples medios para la comunicación
 - 5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la comprensión
- Diseño de múltiples formas de compromiso, al promover la participación mediante actividades significativas relacionadas con experiencias personales y emociones cotidianas, respetando las necesidades individuales de los alumnos, sus ritmos de trabajo y sus procesos de autorregulación, además de favorecer la reflexión sobre la identificación, expresión y regulación de las emociones y se vincula con las consideraciones:
 - 7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad
 - 7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones
 - 9.2 Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana

Estrategia empleada: El DUA como estrategia para favorecer la autorregulación emocional.

En el anexo 9 se presenta la planeación correspondiente a la actividad.

Para iniciar la jornada escolar, con ayuda de la DT y de la AE se llevaron a cabo las actividades de rutina, las cuales incluyen: colocar las mochilas en el área correspondiente, actualizar la fecha en el pizarrón, realizar el pase de lista para registrar la asistencia y dar la bienvenida a los alumnos con la canción “¡Hola, hola! ¿Cómo estás?”.

Una vez realizadas las actividades rutinarias y los alumnos sentados en su lugar, se les explicó que continuarían trabajando el tema de “Las emociones” y se les cuestionarían algunas preguntas para rescatar aprendizajes previos. Debido a que, de los tres alumnos, dos son no verbales, se les brindó apoyo para responder mediante muecas, gestos y ejemplos breves de situaciones de la vida cotidiana, favoreciendo su participación en la actividad. Esta intervención se atendió desde el DUA, favoreciendo la consideración 1.2, “Ofrecer alternativas para la información auditiva”. Con ello, los alumnos reconocieron y expresaron sus emociones mediante diferentes formas de comunicación, fortaleciendo la conciencia emocional como base para la autorregulación.

A continuación, se presenta una viñeta narrativa para dar a conocer el diálogo que se presentó entre los alumnos y la DF en torno a las preguntas que se les realizó.

DF: ¿Recuerdan qué emociones hemos visto?

A4: Llorón

DF: Muy bien, la emoción de tristeza, ¿Pero cuales más?

DT: Alegría y furia

AE: Miedo y disgusto verdad A2, hazle cara de miedo a la maestra, es así mira (realiza la expresión facial para que el alumno la observe e imite)

DF: Está bien, esas son las cinco emociones principales: alegría, tristeza, furia, miedo y disgusto; ahora díganme ¿Por qué todas las emociones son importantes?

A4: Porque nos ayuda a expresar lo que sentimos (responde con apoyo de la DT)

DF: Muy bien A4, pero ¿Cómo nos ayuda nuestro cuerpo a expresar las emociones que sentimos?

AE: Cuando estamos felices, brincando y corriendo por todo el salón como A2

DT: Llorando cuando estamos tristes porque mamá se va a casa o cruzando los brazos cuando estamos enojados como A4

A4: Sí, yo chillo cuando mamá se va (pone cara triste)

DF: Oh muy cierto A4, pero recuerda que no debemos de llorar ni enojarnos porque mamá nos deja aquí, es bueno venir a la escuela para seguir aprendiendo muchas más cosas, aparte de que solo estamos aquí un ratito muy pequeño.

(Huerta, Diario de la Práctica Docente, viernes 20 de febrero del 2026)

A partir de las preguntas realizadas para recuperar los conocimientos previos sobre las emociones, observé que A4 logró identificar algunas emociones básicas y reconocer que estas nos ayudan a expresar lo que sentimos; relacionó la emoción de tristeza con una experiencia personal al mencionar que llora cuando su mamá se va, lo que evidenció que comenzaba a vincular las emociones con situaciones de su vida cotidiana. Por otra parte, debido a que A1 y A2 son alumnos no verbales, fue necesario favorecer su participación mediante gestos, expresiones faciales, ejemplos concretos y apoyos proporcionados por la DF, la DT y la AE; esta situación me permitió identificar que los alumnos respondían con mayor facilidad cuando las emociones se representaban a través de manifestaciones corporales y experiencias cercanas a su contexto.

Repartí el material: un tablero con cinco tubos de colores, cada uno identificado con una emoción mediante una carita representativa y el color previamente trabajado, así como tapas con caritas de las emociones, una por cada emoción. Les expliqué que debían observar cada una de las tapas para identificar a qué emoción correspondían y ubicarlas en el tubo correspondiente; para facilitar la comprensión, se utilizó material manipulativo, apoyos visuales y acompañamiento constante por parte de la DF, la DT y la AE. Esta intervención se atendió desde el DUA, favoreciendo la consideración 4.2, “Optimizar el acceso a las herramientas y tecnologías de asistencia”. El uso de material manipulativo y los apoyos visuales permitieron que los alumnos realizaran la actividad con mayor seguridad y confianza, disminuyendo la frustración ante la tarea y favoreciendo su permeancia en ella. Asimismo, se les indicó que, mientras realizaban la clasificación, compartirían alguna situación en la que hubieran experimentado esa emoción o ejemplos de situaciones que pudieran provocarla, mediante preguntas guía, ejemplos y acompañamiento docente.

Al iniciar la actividad, los alumnos A1 y A4 mostraron. A1 observaba las tapas detalladamente y las introducía en los tubos sin identificar dónde debían ubicarse, por lo que la DF le brindó apoyo para reconocer las emociones y colocarlas correctamente; conforme el

alumno iba ubicando las tapas con ayuda de la DF, esta le proporcionaba ejemplos cotidianos sobre situaciones en las que se experimentan las distintas emociones. Por su parte, A2 no mostró interés por la actividad; aventó el material al suelo y entró en crisis, llorando y quitándose los pellejitos de los labios.

Ante esta situación, la DT me comentó que la madre de A2 había informado que el alumno no había podido dormir durante la noche, por lo que se encontraba un poco irritable. En respuesta a esta necesidad, la DT le colocó una colchoneta para que pudiera descansar, quedándose dormido de manera inmediata. Esta intervención se atendió desde el DUA, favoreciendo la consideración 7.3, “Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones”. Esta decisión priorizó el bienestar del alumno, reconociendo que atender sus necesidades fisiológicas constituye un elemento indispensable para favorecer procesos de autorregulación. Mientras tanto, A4 logró identificar y ubicar las tapas en los tubos correspondientes, así como mencionar, en la mayoría de las ocasiones, situaciones en las que se experimentan las emociones y ejemplos de aquello que puede provocarlas.

Al finalizar, se realizó una reflexión grupal sobre la importancia de comunicar y expresar las emociones de manera adecuada. Para ello, se explicó la necesidad de identificar qué emoción se está experimentando antes de expresarla, así como reconocer a qué personas pueden recurrir cuando necesitan ayuda para regular sus emociones. Se destacó la importancia de pedir apoyo a los adultos de confianza y de expresar lo que sienten para recibir acompañamiento cuando lo requieran.

Lo anterior se sustenta en lo señalado por Bisquerra (2003), quien plantea que la educación emocional debe desarrollarse mediante experiencias significativas que favorezcan la identificación, expresión y regulación de las emociones. Esta intervención fue atendida desde el DUA, favoreciendo la consideración 9.2, "Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana". Con esta intervención, los alumnos ampliaron las estrategias disponibles para afrontar sus emociones, comprendiendo que pedir ayuda también forma parte del proceso de autorregulación emocional.

Observaciones de la actividad: De manera grupal, observé que los alumnos lograron identificar algunas emociones básicas y relacionarlas con expresiones faciales, reacciones corporales y experiencias cotidianas, especialmente a partir del uso de ejemplos, material manipulativo y apoyos visuales. La participación fue más activa durante las actividades en las que pudieron representar las emociones mediante gestos, muecas y situaciones cercanas a su contexto, ya que resultaron significativas y facilitaron su comprensión.

Durante la actividad de clasificación de emociones en los tubos de colores, mostraron interés por manipular el material e intentar asociar las tapas con las emociones correspondientes; sin embargo, la mayoría de los alumnos requirieron acompañamiento constante para comprender la instrucción y realizar la clasificación de manera adecuada. Asimismo, observé dificultades para mantener la atención y el interés en la actividad, por lo que fue necesario brindar apoyos individualizados, ejemplos continuos y permitir momentos de regulación para favorecer su reincorporación.

Identifiqué, que algunos alumnos presentaron confusión al relacionar ciertas emociones con sus manifestaciones o situaciones cotidianas, especialmente cuando estas requerían mayor diferenciación entre expresiones similares. Todos lograron concluir la actividad en distintos niveles de desempeño, avanzando gradualmente en el reconocimiento de las emociones y en la comprensión de la relación entre lo que sienten y la forma en que lo expresan a través del cuerpo y las situaciones que viven.

Observaciones compartidas entre A1 y A2:

- Requirieron apoyo constante para comprender las instrucciones.

Observaciones específicas:

- A1 mostró interés por el material manipulativo durante la actividad y requirió apoyo para identificar y ubicar las emociones correspondientes.
- A2 presentó desregulación emocional al inicio de la sesión, por lo cual requirió un espacio de descanso como medida de regulación.

Evaluación: Para evaluar los aprendizajes alcanzados durante la actividad, se elaboró la siguiente lista de cotejo:

Tabla 10.

Lista de cotejo de la actividad “La aventura del sentir”

Lista de cotejo: Identificación y clasificación de emociones		
Criterio	Logrado	No logrado
Identifican al menos una emoción básica	✓	
Reconocen las emociones mediante el uso de caritas, colores o apoyos visuales	✓	
Participan utilizando sus posibilidades de comunicación	✓	
Relacionan las tapas con la emoción correspondiente en los tubos	✓	
Siguen indicaciones para realizar la clasificación de las emociones	✓	
Completan la actividad con los apoyos requeridos	✓	

Instrumento de evaluación de elaboración propia.

Autoevaluación: Considero que logré favorecer la participación de los alumnos mediante el uso de apoyos visuales, materiales manipulativos y ejemplos de situaciones cotidianas, lo cual permitió facilitar la comprensión de las emociones y su relación con las formas en que el cuerpo las expresa. El uso de las tapas con caritas, los tubos de colores y el acompañamiento constante favoreció que los alumnos pudieran aproximarse a la identificación y clasificación de las emociones durante la actividad. Brindé acompañamiento constante y ajustado a las necesidades individuales de los alumnos, lo que permitió que algunos de ellos logran participar en la clasificación del material con distintos niveles de apoyo.

Reconozco como aspecto positivo haber realizado ajustes durante el desarrollo de la actividad, así como haber utilizado estrategias de mediación y ejemplos guiados para favorecer la comprensión de la consigna y sostener la participación de los alumnos, de igual manera, considero adecuado haber incorporado momentos de apoyo y regulación cuando los

alumnos presentaron dificultades para mantener la atención o seguir la actividad, ya que esto permitió que algunos de ellos pudieran reincorporarse de manera más favorable al trabajo.

Identifico como área de mejora la gestión de la atención y el tiempo durante la actividad, ya que en algunos momentos fue necesario reforzar de manera constante las instrucciones, lo que impactó en la continuidad del trabajo; reconozco la importancia de anticipar con mayor precisión las necesidades de regulación de los alumnos, considerando que algunos factores externos influyeron en su disposición para participar. Esta experiencia me permitió reflexionar sobre la importancia de diseñar actividades accesibles, flexibles y ajustadas a las características del grupo, así como de fortalecer la anticipación de estrategias que favorezcan la participación, la comprensión y la permanencia de los alumnos en las actividades de aprendizaje. En el Anexo 10 se presentan imágenes del desarrollo de la actividad.

Análisis 5: Mi volcán interior

Fecha de aplicación: jueves 12 de marzo del 2026

Asistencia: 5 alumnos de 7 que conforman el grupo, incluyendo a los alumnos A1 y A2 considerados en el estudio de caso.

Campos Formativos: 1. De lo Humano y lo Comunitario; 2. Lenguajes; 3. Saberes y Pensamiento Científico.

Contenidos: 1. Los afectos y su influencia en el bienestar; 2. Intervención del entorno familiar y escolar para imaginar y realizar propuestas de mejora; 3. Efectos de la aplicación de fuerzas: movimiento y deformación.

PDA: 1. Considera las reacciones emocionales para la toma de decisiones de forma asertiva ante situaciones de la vida diaria, con el fin de lograr bienestar individual y colectivo; 2. Reconoce sensaciones, emociones, sentimientos e ideas que le produce el entorno familiar y escolar para expresarlas mediante el uso intencional del cuerpo; 3. Experimenta con objetos de diversos materiales para identificar cómo se deforman al empujarlos, jalarlos, ejercer una presión sobre ellos o hacerlos chocar.

Propósito: Favorecer el reconocimiento y regulación de las emociones mediante la experimentación y la reflexión sobre experiencias personales, para que los alumnos

identifiquen formas adecuadas de expresar lo que sienten en distintas situaciones de su vida cotidiana.

DUA:

- Diseño de múltiples formas de representación, al favorecer la comprensión de las emociones mediante el uso de preguntas guiadas para la recuperación de aprendizajes previos, la explicación de ejemplos vinculados a situaciones de la vida cotidiana, así como el uso de materiales visuales y experimentales y se vincula con las consideraciones:
 - 1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva
 - 2.5 Ilustrar a través de múltiples medios
 - 3.1 Activar o proporcionar conocimientos previos
 - 3.3 Guiar el procesamiento, visualización y manipulación de la información
- Diseño de múltiples formas de acción y expresión, al permitir que los alumnos interactuaran con los materiales, la participación mediante gestos, seguimiento de instrucciones simples y la asociación de las emociones con acciones concretas durante la experimentación de los “volcanes” y se vincula con las consideraciones:
 - 4.1 Variar los métodos para la respuesta, la navegación e interacción
 - 5.1 Usar múltiples medios para la comunicación
 - 5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la comprensión
- Diseño de múltiples formas de compromiso, al promover la participación de los alumnos mediante una actividad significativa, sensorial y cercana a sus experiencias emocionales, respetando sus ritmos de trabajo, niveles de atención y necesidades individuales, además de favorecer la regulación emocional a través de la identificación, exploración y reflexión sobre las emociones y se vincula con las consideraciones:
 - 7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad
 - 7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones

Estrategia empleada: El DUA como estrategia para favorecer la autorregulación emocional.

En el anexo 11 se presenta la planeación correspondiente a la actividad.

Para iniciar la jornada escolar, con ayuda de la DT y de la AE se llevaron a cabo las actividades de rutina, las cuales incluyen: colocar las mochilas en el área correspondiente, actualizar la fecha en el pizarrón, realizar el pase de lista para registrar la asistencia y dar la bienvenida a los alumnos con la canción “¡Hola, hola! ¿Cómo estás?”.

Una vez realizadas las actividades rutinarias y los alumnos sentados en su lugar, se inició el dialogo sobre las emociones que se experimentan en la vida cotidiana. Debido a que los dos alumnos son no verbales, la DF y la AE entablaron el diálogo para recuperar aprendizajes previos sobre el tema. Esta intervención se atendió desde el DUA, favoreciendo la consideración 3.1, “Activar o proporcionar conocimientos previos”. Esto permitió recuperar las experiencias previas de los alumnos sobre las emociones mediante formas alternativas de comunicación, facilitando la comprensión del nuevo contenido y favoreciendo su participación desde el inicio de la actividad.

Se les explicó a los alumnos que realizaríamos “volcanes de las emociones”, para lo cual se les mostraron cinco botellas, cada una con un dibujo representativo de una emoción y con agua del color con el que previamente se había asociado para su identificación; también, se les mostró bicarbonato y vinagre, los cuales utilizarían para provocar la erupción de cada volcán de las emociones. Con apoyo y supervisión de la DF y la AE, fueron agregando el vinagre y el bicarbonato a cada uno de los volcanes. Esta intervención se atendió desde el DUA, favoreciendo la consideración 2.5, “Ilustrar a través de múltiples medios”. El uso de apoyos visuales, material concreto y la experimentación permitió que los alumnos comprendieran con mayor facilidad la relación entre cada emoción y su representación, favoreciendo un aprendizaje más significativo y fortaleciendo el reconocimiento de las emociones como base para la autorregulación emocional.

Conforme se trabajaba con cada emoción, la DF fue explicando a los alumnos qué ocurría cuando el volcán de dicha emoción hacía erupción, relacionándolo nuevamente con la importancia de identificar las emociones cuando se experimentan y cuándo requerimos ayuda para regularlas y evitar que ese “volcán haga erupción”; también se dialogó sobre situaciones en las que han sentido distintas emociones, así como sobre algunas estrategias para tranquilizarse y expresar lo que sienten de manera adecuada. Lo anterior se sustenta en lo propuesto por Bisquerra (2009), quien señala que la educación emocional implica el desarrollo de competencias para identificar, comprender y regular las emociones, favoreciendo el bienestar personal y social.

Durante la actividad, se observó a los alumnos muy entretenidos, interesados y participativos en la erupción de cada volcán de las emociones. A1 se mostró interesado por la actividad, por lo cual metía los dedos en la botella cuando veía que los volcanes iban a hacer erupción, además, se mostraba atento a las explicaciones que se daban al momento de la erupción de cada uno de los volcanes, por lo que se comentó entre la DF, la DT y la AE que el alumno mantenía la mirada y la atención por más tiempo y con mayor frecuencia. A2 se mostró atento durante la actividad, lo cual se reflejó en que no se levantó de su lugar como comúnmente lo hacía. En una ocasión se le colocaron dos botellas, una del volcán de la alegría y otra del disgusto y se le pidió agregar el vinagre y el bicarbonato al volcán de la emoción de alegría, atendiendo a la indicación; asimismo, se observó la identificación de las emociones.

Después de concluir la erupción de los volcanes, la DF se percató de que las botellas de las emociones de disgusto y miedo tenían los colores del agua mal ubicados, teniendo el disgusto el color morado y el miedo el color amarillo. Por lo que se reflexionó sobre la importancia de verificar que el material esté correcto antes de su uso, ya que esto puede confundir a los alumnos durante la actividad.

Al finalizar, los alumnos compartirían qué emociones estaban representadas en los volcanes; sin embargo, esta parte no se implementó debido a que comenzó la media hora de musicoterapia. Por lo cual, únicamente se cerró la actividad con una reflexión breve,

recordando a los alumnos la importancia de reconocer las emociones para poder expresarlas y autorregularlas.

Observaciones de la actividad: De manera grupal, observé que los alumnos mostraron interés durante la actividad, especialmente en el momento de la experimentación con el bicarbonato y el vinagre, lo cual facilitó su participación y atención hacia los estímulos visuales y sensoriales. La interacción con el material permitió que los alumnos asociaran de manera inicial las emociones con los colores y las reacciones del experimento, favoreciendo procesos de reconocimiento emocional a partir de experiencias particulares.

Durante la actividad, se identificó que A1 mantuvo una mayor disposición a explorar el material, mostrando atención sostenida en los momentos de erupción del volcán, aunque requirió supervisión constante para evitar la manipulación inadecuada de los materiales. Por su parte, A2 mostró mayor permanencia en su lugar de trabajo en comparación con sesiones anteriores, lo cual representa un avance en su autorregulación conductual dentro del aula, además de responder de manera adecuada a una instrucción específica relacionada con la identificación de una emoción.

Asimismo, observé que ambos alumnos requirieron apoyo continuo para comprender la relación entre las emociones representadas y las situaciones planteadas, debido a su condición no verbal y a la necesidad de mediación constante por parte de la DF y la AE. Sin embargo, el uso de materiales concretos, colores y la experiencia de la “erupción” permitió mantener su interés por periodos más prolongados en comparación con actividades previas de carácter más abstracto.

Se identificaron dificultades para mantener la atención de forma sostenida, por lo que fue necesario reforzar continuamente las instrucciones, modelar las acciones y guiar la interacción con el material; a pesar de ello, ambos alumnos lograron establecer asociaciones iniciales entre las emociones y sus representaciones visuales y experimentales, avanzando de manera gradual en el reconocimiento emocional.

Finalmente, se considera que la actividad favoreció procesos iniciales de identificación emocional y regulación conductual, ya que los alumnos lograron mantenerse participativos en distintos momentos de la sesión y responder a estímulos significativos, aunque aún requieren acompañamiento constante para consolidar la comprensión y expresión adecuada de las emociones en contextos cotidianos.

Observaciones compartidas entre A1 y A2:

- Requirieron apoyo constante para comprender las instrucciones, la relación entre el material experimental y las emociones.

Observaciones específicas:

- A1 mostró mayor interés por el material manipulativo, especialmente durante el momento de la “erupción” de los volcanes.
- A2 se mantuvo más tiempo en su lugar de trabajo en comparación con sesiones previas, mostrando mayor disposición a participar.

Evaluación: Para evaluar los aprendizajes alcanzados durante la actividad, se elaboró la siguiente lista de cotejo:

Tabla 11.

Lista de cotejo de la actividad “Mi volcán interior”

Lista de cotejo: Identificación y clasificación de emociones		
Criterio	Logrado	No logrado
Identifican al menos una emoción básica	✓	
Reconocen las emociones mediante colores, dibujos o la reacción del “volcán”	✓	
Participan utilizando sus posibilidades de comunicación	✓	
Mantienen la atención durante momentos significativos de la actividad	✓	

Siguen indicaciones simples para realizar la actividad experimental	✓	
Completan la actividad con los apoyos requeridos	✓	

Instrumento de evaluación de elaboración propia.

Autoevaluación: Considero que logré favorecer la participación de los alumnos mediante el uso de materiales visuales y experimentales, lo cual permitió acercarlos a la comprensión de las emociones a través de una experiencia significativa y sensorial. El uso de las botellas, los colores asociados a cada emoción, así como la reacción del “volcán” mediante el bicarbonato y el vinagre, facilitó que los alumnos mostraran interés y pudieran establecer relaciones iniciales entre las emociones y sus representaciones. Brindé acompañamiento constante y ajustado a las necesidades de los alumnos, lo cual permitió sostener su participación durante la actividad, especialmente en momentos en los que requerían mayor mediación para comprender las instrucciones y mantenerse en la tarea.

Asimismo, considero adecuado haber realizado explicaciones guiadas y apoyos individualizados, lo que favoreció que los alumnos pudieran interactuar con el material y responder a las indicaciones de manera más accesible. Reconozco como aspecto positivo el haber utilizado una actividad experimental y significativa, ya que esto incrementó el interés de los alumnos y favoreció su permanencia en la actividad por periodos más prolongados en comparación con otras experiencias previas; de igual manera, considero pertinente haber incorporado momentos de acompañamiento y regulación, lo cual permitió que los alumnos pudieran mantenerse en la dinámica de trabajo pese a sus dificultades de atención y comprensión.

Por otro lado, identifico como área de mejora la precisión en la organización del material, ya que se detectó una inconsistencia en la asignación de colores a dos emociones, lo cual pudo generar confusión en los alumnos durante la actividad. Asimismo, reconozco la necesidad de fortalecer la planeación anticipada de estrategias para la gestión de la atención y la regulación de los tiempos, con el fin de favorecer una mayor continuidad en el desarrollo de la actividad. Esta experiencia me permitió reflexionar sobre la importancia de diseñar actividades accesibles, estructuradas y significativas, así como de fortalecer la verificación

previa de materiales y la anticipación de apoyos, con el objetivo de favorecer una participación más autónoma, clara y sostenida por parte de los alumnos. En el Anexo 12 se presentan imágenes del desarrollo de la actividad.

Análisis 6: Regulando lo que siento

Fecha de aplicación: jueves 19 de marzo del 2026

Asistencia: 6 alumnos de 7 que conforman el grupo, incluyendo a los alumnos A1 y A2 considerados en el estudio de caso.

Campos Formativos: 1. De lo Humano y lo Comunitario; 2. Lenguajes.

Contenidos: 1. Los afectos y su influencia en el bienestar; 2. Intervención del entorno familiar y escolar para imaginar y realizar propuestas de mejora.

PDA: 1. Considera las reacciones emocionales para la toma de decisiones de forma asertiva ante situaciones de la vida diaria, con el fin de lograr bienestar individual y colectivo; 2. Reconoce sensaciones, emociones, sentimientos e ideas que le produce el entorno familiar y escolar para expresarlas mediante el uso intencional del cuerpo.

Propósito: Favorecer el reconocimiento y regulación de las emociones mediante la identificación de estrategias para expresarlas y controlarlas de manera adecuada, para que los alumnos comprendan la importancia de actuar asertivamente ante distintas situaciones de su vida cotidiana.

DUA:

- Diseño de múltiples formas de representación, al favorecer la comprensión mediante la reproducción de un video sobre las emociones, la explicación con ejemplos concretos, así como el uso de representaciones visuales de los pasos de autorregulación, lo cual permitió reforzar la comprensión y su organización y se vincula con las consideraciones:
 - 1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva
 - 2.5 Ilustrar a través de múltiples medios
 - 3.1 Activar o proporcionar conocimientos previos
 - 3.3 Guiar el procesamiento, visualización y manipulación de la información

- Diseño de múltiples formas de acción y expresión, al permitir que los alumnos participaran mediante la observación del video, el seguimiento de instrucciones, el coloreado de los pasos de autorregulación, la manipulación de materiales escolares y la realización de la actividad de forma guiada, favoreciendo distintas formas de respuesta de acuerdo con sus necesidades y se vincula con las consideraciones:
 - 4.1 Variar los métodos para la respuesta, la navegación e interacción
 - 5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la comprensión
 - 5.3 Desarrollar fluidez con niveles de apoyo graduados para la práctica y el desempeño
- Diseño de múltiples formas de compromiso, al promover la participación de los alumnos mediante una actividad estructurada, significativa y relacionada con experiencias emocionales cotidianas, favoreciendo la atención a través del video, el acompañamiento constante y la reflexión grupal sobre la identificación y regulación de las emociones, respetando los ritmos de trabajo y necesidades individuales y se vincula con las consideraciones:
 - 7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad
 - 7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones
 - 9.2 Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana

Estrategia empleada: El DUA como estrategia para favorecer la autorregulación emocional.

En el anexo 13 se presenta la planeación correspondiente a la actividad.

Para iniciar la jornada escolar, con ayuda de la DT y de la AE se llevaron a cabo las actividades de rutina, las cuales incluyen: colocar las mochilas en el área correspondiente, actualizar la fecha en el pizarrón, realizar el pase de lista para registrar la asistencia y dar la bienvenida a los alumnos con la canción “¡Hola, hola! ¿Cómo estás?”.

Se tenía planeado comenzar la actividad recuperando conocimientos previos sobre las emociones y la autorregulación emocional mediante preguntas relacionadas con situaciones cotidianas y experiencias personales; sin embargo, se ajustó la actividad incorporando la reproducción de un video sobre las emociones positivas y negativas.

Durante la reproducción del video, los alumnos se mostraron atentos. Al finalizar, se les explicó que las emociones que han estado trabajando se clasifican en positivas y negativas, como se mencionó en el video y que se expresan de distintas maneras; para ello, la DF brindó ejemplos muy concretos, favoreciendo su comprensión.

Repartí el material: una hoja de trabajo, tijeras, pegamento y libreta; la hoja contenía dibujos de cinco pasos para la autorregulación emocional; posteriormente, les expliqué que reflexionarían sobre los dibujos de la hoja de trabajo, los colorearían y la pegarían en su libreta.

Al iniciar la actividad, se reflexionó sobre los pasos para llegar a la autorregulación y la importancia de esta; la DT brindó ejemplos claros y breves sobre cómo se pueden autorregular emocionalmente de manera autónoma y en qué personas se pueden apoyar para lograrlo. Posteriormente, colorearon los dibujos de su hoja de trabajo e iban repasando los pasos conforme los iban coloreando. Esta intervención se atendió desde el DUA, favoreciendo la consideración 3.3 “Guiar el procesamiento, visualización y manipulación de la información”, así como la consideración 5.3 “Desarrollar fluidez con niveles de apoyo graduados para la práctica y el desempeño”. La utilización de ejemplos, apoyos visuales y acompañamiento gradual permitió que los alumnos comprendieran la secuencia de acciones necesarias para regular sus emociones, avanzando progresivamente hacia una mayor autonomía en la aplicación de estrategias de autorregulación.

Se observó que A1 únicamente coloreaba cuando se le sostenía la mano; sin embargo, posteriormente se retiró este apoyo, favoreciendo su autonomía. Por su parte, A2 se levantó de su lugar en repetidas ocasiones, subiéndose a la silla y desplazándose hacia los lockers del aula, aparentemente en búsqueda de algo, aunque no se identificó con claridad qué era lo que intentaba localizar.

Ante esta conducta, se le llamó la atención de manera inmediata, explicándole que al subirse a las sillas podría caerse; posteriormente, al recibir la llamada de atención, se reincorporó a la actividad y continuó trabajando en su hoja de trabajo. Se observó que traía un chaleco de peso (Anexo 14), el cual es utilizado por algunos niños con TEA como estrategia de autorregulación sensorial. Lo cual llamó mi atención durante la observación, por lo que la DT me explicó, que este tipo de chalecos están diseñados con pequeños pesos distribuidos de manera uniforme para proporcionar presión profunda en el cuerpo, lo que puede favorecer la sensación de calma, la organización sensorial y la autorregulación emocional, siendo una estrategia de apoyo en el aula para mejorar la atención, permanencia en la actividad y la reducción de conductas de inquietud.

Finalmente, ambos alumnos pegaron su hoja de trabajo en su libreta al terminar la actividad y realizó una reflexión grupal sobre las emociones, su identificación e importancia, así como sobre cómo expresarlas, cómo el cuerpo las manifiesta, qué hacer cuando se experimentan emociones con mayor intensidad y en qué personas pueden apoyarse.

Observaciones de la actividad: De manera general, observé que los alumnos mostraron disposición e interés durante la actividad, especialmente en la reproducción del video inicial, lo cual favoreció su atención y la activación de conocimientos previos de las emociones. El uso de apoyos visuales y ejemplos concretos permitió facilitar la comprensión, así como mantener su participación durante la explicación de las emociones positivas y negativas.

Durante el desarrollo de la actividad, se identificó que A1 presentó dificultad para realizar el coloreado de manera autónoma, requiriendo apoyo físico inicial, el cual fue retirado, observándose un ligero avance hacia la realización de la actividad con menor acompañamiento. Por su parte, A2 presentó conductas de desplazamiento fuera de su lugar de trabajo, levantándose en repetidas ocasiones y dirigiéndose hacia los lockers del aula.

Sin embargo, al recibir la indicación verbal y el recordatorio de normas de seguridad, logró reincorporarse a la actividad y continuar con el trabajo en su hoja, lo cual evidencia

una respuesta favorable ante la intervención docente y un proceso inicial de regulación conductual dentro del aula. Asimismo, ambos alumnos requirieron apoyo constante para mantener la atención y seguir la secuencia de instrucciones, debido a la necesidad de mediación por parte de la DF y la AE.

El uso de materiales visuales y el trabajo de coloreado permitieron mantener su interés por periodos más prolongados, favoreciendo la participación. Finalmente, se considera que la actividad contribuyó de manera inicial al reconocimiento de los pasos de autorregulación emocional, ya que ambos alumnos lograron completar el material y participar en la reflexión final, aunque aún requieren acompañamiento constante y apoyos estructurados para consolidar la comprensión y aplicación de las estrategias de regulación emocional en contextos cotidianos.

Observaciones compartidas entre A1 y A2:

- Requirieron apoyo constante para comprender las instrucciones, mantener la atención y la secuencia de la actividad, así como para relacionar los pasos de autorregulación con su representación visual en la hoja de trabajo.

Observaciones específicas:

- A1 mostró dificultad para realizar el coloreado de manera autónoma, requiriendo inicialmente apoyo físico; sin embargo, al retirarse gradualmente este apoyo, logró continuar la actividad con menor intervención, evidenciando un proceso inicial de autonomía.
- A2 presentó desplazamientos constantes fuera de su lugar de trabajo al inicio de la actividad; no obstante, tras la llamada de atención, logró reincorporarse y permanecer por más tiempo en su espacio de trabajo, mostrando una mejor disposición para continuar con la tarea en comparación con sesiones previas.

Evaluación: Para evaluar los aprendizajes alcanzados durante la actividad, se elaboró la siguiente lista de cotejo:

Tabla 12.

Lista de cotejo de la actividad “Regulando lo que siento”

Lista de cotejo: Identificación y clasificación de emociones		
Criterio	Logrado	No logrado
Identifican al menos una emoción básica	✓	
Reconocen los pasos de la autorregulación mediante la hoja de trabajo	✓	
Participan utilizando sus posibilidades de comunicación	✓	
Mantienen la atención durante momentos significativos de la actividad	✓	
Siguen indicaciones simples para realizar la hoja de trabajo	✓	
Completan la actividad con los apoyos requeridos	✓	

Instrumento de evaluación de elaboración propia.

Autoevaluación: Considero que durante la actividad logré favorecer el reconocimiento y la comprensión de las emociones a través del uso de recursos visuales, explicación con ejemplos concretos y la incorporación de un video, lo cual permitió mantener la atención de los alumnos y facilitar la comprensión. Asimismo, el uso de la hoja de trabajo con los pasos de autorregulación contribuyó a que los alumnos identificaran de manera estructurada estrategias básicas para el manejo de sus emociones.

Durante el desarrollo de la actividad, brindé acompañamiento constante y ajustes en la intervención de acuerdo con las necesidades de los alumnos, favoreciendo especialmente el proceso de autonomía en A1 mediante la retirada progresiva del apoyo físico. En el caso de A2, fue necesario reforzar indicaciones y redirigir su atención para favorecer su permanencia en la actividad, logrando su reincorporación y continuidad.

Reconozco que aún es necesario fortalecer estrategias para mantener la atención sostenida de ambos alumnos, así como diversificar los medios de participación para favorecer una mayor independencia en la realización de las actividades. Sin embargo, considero que la intervención permitió avances iniciales en la identificación de emociones y en la

comprensión de pasos básicos de autorregulación, cumpliendo con el propósito planteado. En el Anexo 15 se presentan imágenes del desarrollo de la actividad.

3.3 Evaluación y resultados de la aplicación de la propuesta.

La evaluación formativa es un recurso necesario de aplicar en la profesión como docente, ésta, de acuerdo con lo señalado por la SEP es...

una actividad compleja, por lo que, para fines analíticos, se pueden reconocer dos dimensiones: la primera, referida a las y los estudiantes, a través de la cual se promueve la reflexión, la responsabilidad y el análisis que pueden realizar sobre su proceso de aprendizaje en un clima de confianza; y, la segunda, vinculada con las y los docentes, la cual permite realizar ajustes en su trabajo didáctico, planificar las siguientes situaciones didácticas y generar procesos para retroalimentar el trabajo de sus estudiantes (Secretaría de Educación Pública, 2024, pp. 2–3).

El plan de intervención fue elaborado a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico, en el cual se identificó la necesidad de fortalecer la autorregulación emocional en los alumnos con TEA de 2° de primaria. Esto se debió a que presentaban dificultades para gestionar sus emociones.

Posteriormente, tras la implementación del DUA como estrategia para atender la problemática identificada, se observaron avances relevantes en la capacidad de los alumnos para reconocer, comprender y regular sus emociones. La diversificación de recursos didácticos y el empleo de múltiples formas de representación, expresión y participación permitieron atender las necesidades de los alumnos, fortaleciendo habilidades relacionadas con la identificación y regulación emocional y contribuyendo a una mejora en la convivencia dentro del aula.

A continuación, se presenta la evaluación final, en la que se comparan los resultados obtenidos antes y después de la intervención en relación con los campos formativos establecidos en la NEM; asimismo, se profundiza en los avances observados en la autorregulación emocional de los alumnos.

Tabla 12.*Comparativa del Campo Formativo Lenguajes*

Campo Formativo Lenguajes						
Inicio de ciclo escolar				Cierre de ciclo escolar		
Criterio	Lo logran	En proceso	Con apoyo	Lo logran	En proceso	Con apoyo
Reconocen y comprenden instrucciones orales sencillas	4	2	1	6		1
Expresan ideas, emociones y necesidades de forma oral de manera clara	2		5	3		4
Participan en conversaciones respetando turnos al hablar	2		5	2		5
Identifican palabras, imágenes o símbolos en textos sencillos	3	3	1	3	3	1
Leen o interpretan textos breves		1	6		2	5
Escriben palabras o frases sencillas relacionadas con su entorno o experiencias		1	6		1	6
Relacionan imágenes con palabras o ideas en actividades de lectura	4	2	1	6		1
Utilizan diferentes formas de comunicación para expresarse	4	3		6	1	
Reconocen sonidos iniciales o palabras en actividades de lectoescritura básica	1	2	4	1	2	4
Participan en actividades de lectura en voz alta o narración			7			7

Elaboración propia con base en el diagnóstico inicial y el perfil grupal de cierre del ciclo escolar.

Tabla 13.*Comparativa del Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico*

Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico						
Criterio	Inicio de ciclo escolar			Cierre de ciclo escolar		
	Lo logran	En proceso	Con apoyo	Lo logran	En proceso	Con apoyo
Reconocen características de su cuerpo y explican acciones básicas para el cuidado de su salud	2	2	3	2	4	1
Identifican fenómenos naturales de su entorno	2	1	4	2	1	4
Observan y describen cambios en materiales y objetos de uso cotidiano	3	3	1	3	3	1
Formulan preguntas sencillas sobre lo que ocurre a su alrededor	2		5	2		5
Explican con sus propias palabras situaciones de su vida cotidiana relacionadas con la naturaleza	2		5	2		5
Utilizan conocimientos previos para resolver problemas sencillos del entorno	2	2	3	6		1
Participan en actividades de exploración y experimentación con materiales	3	3	1	3	3	1
Establecen relaciones simples entre causas y efectos en fenómenos naturales o sociales	2	4	1	4	2	1
Representan ideas mediante dibujos, esquemas o modelos sencillos	3	1	3	3	1	3
Colaboran en actividades de observación, comparación y registro de información	2	1	4	3	3	1

Elaboración propia con base en el diagnóstico inicial y el perfil grupal de cierre del ciclo escolar.

Tabla 14.

Comparativa del Campo Formativo Ética, Naturaleza y Sociedad

Campo Formativo Ética, Naturaleza y Sociedad						
Criterio	Inicio de ciclo escolar			Cierre de ciclo escolar		
	Lo logran	En proceso	Con apoyo	Lo logran	En proceso	Con apoyo
Reconocen que forman parte de la naturaleza y explican la importancia de cuidarla	2		5	2		5
Identifican acciones que favorecen o afectan el cuidado del medio ambiente en su entorno	2	2	3	2	2	3
Expresan respeto hacia las diferentes formas de vida, familias y culturas	2		5	3		4
Participan en actividades que promueven la convivencia pacífica en el aula	3		4	3	3	1
Reconocen situaciones de conflicto y proponen soluciones no violentas	3	1	3	4	2	1
Muestran actitudes de respeto, empatía y colaboración	3		4	4	2	1
Identifican roles y estereotipos de género en su entorno cercano	3	1	3	6		1
Participan en la elaboración de acuerdos y reglas para la convivencia	3	3	1	4	2	1
Expresan ideas sobre la igualdad, la inclusión y el trato digno	3		4	4	2	1
Proponen acciones sencillas para el cuidado del entorno natural y social	3		4	2	3	1

Elaboración propia con base en el diagnóstico inicial y el perfil grupal de cierre del ciclo escolar.

Tabla 15.

Comparativa del Campo Formativo De lo Humano y lo Comunitario

Campo Formativo De lo Humano y lo Comunitario						
Criterio	Inicio de ciclo escolar			Cierre de ciclo escolar		
	Lo logran	En proceso	Con apoyo	Lo logran	En proceso	Con apoyo
Reconocen características propias y las expresan		3	4	3	3	1
Identifican semejanzas y diferencias entre ellos y sus compañeros		3	4	6		1
Expresan emociones básicas de manera adecuada		3	4	3	3	1
Reconocen emociones en otras personas y muestran empatía		3	4	3	3	1
Practican hábitos relacionados con el cuidado de la salud y el entorno		3	4	3	3	1
Identifican situaciones que pueden poner en riesgo su integridad y proponen formas de prevención		2	5	3	3	1
Participan en la resolución de conflictos mediante el diálogo y la comunicación asertiva	6		1	6		1
Colaboran con sus compañeros en actividades grupales	3		4	4	2	1
Participan en la construcción y respeto de acuerdos de convivencia	3		4	3	3	1
Reconocen prácticas, costumbres o formas de organización de su familia y comunidad	2		5	3	3	1

Elaboración propia con base en el diagnóstico inicial y el perfil grupal de cierre del ciclo escolar.

Tabla 16.*Comparativa de la Autorregulación Emocional*

Autorregulación Emocional desde el Enfoque de Bisquerra						
Criterio	Lo logran	En proceso	Con apoyo	Lo logran	En proceso	Con apoyo
Reconocen las emociones principales en diferentes situaciones	2		5	3	3	1
Expresan sus emociones de forma verbal o mediante otros recursos	3	4		6	1	
Relacionan sus emociones con lo que ocurre en su entorno	3		4	3	3	1
Identifican cómo sus emociones influyen en su conducta	3		4	3	3	1
Controlan impulsos ante situaciones que le generan frustración	1	2	4	3	3	1
Toleran la frustración cuando no logra una actividad de inmediato	1	2	4	3	3	1
Utilizan estrategias para calmarse	1	2	4	6		1
Aceptan apoyo para regularse emocionalmente	2	1	4	4	2	1
Se reincorporan a la actividad después de una crisis emocional	1		6	5	2	1
Respetan normas y acuerdos aun cuando experimentan emociones intensas	1	2	4	3	3	1
Interactúan de manera adecuada con sus compañeros sin recurrir a conductas agresivas	6		1	6		1
Muestran disposición para resolver conflictos de forma pacífica	6		1	6		1
Mantienen la atención en actividades a pesar de distractores o emociones		1	6	3	3	1

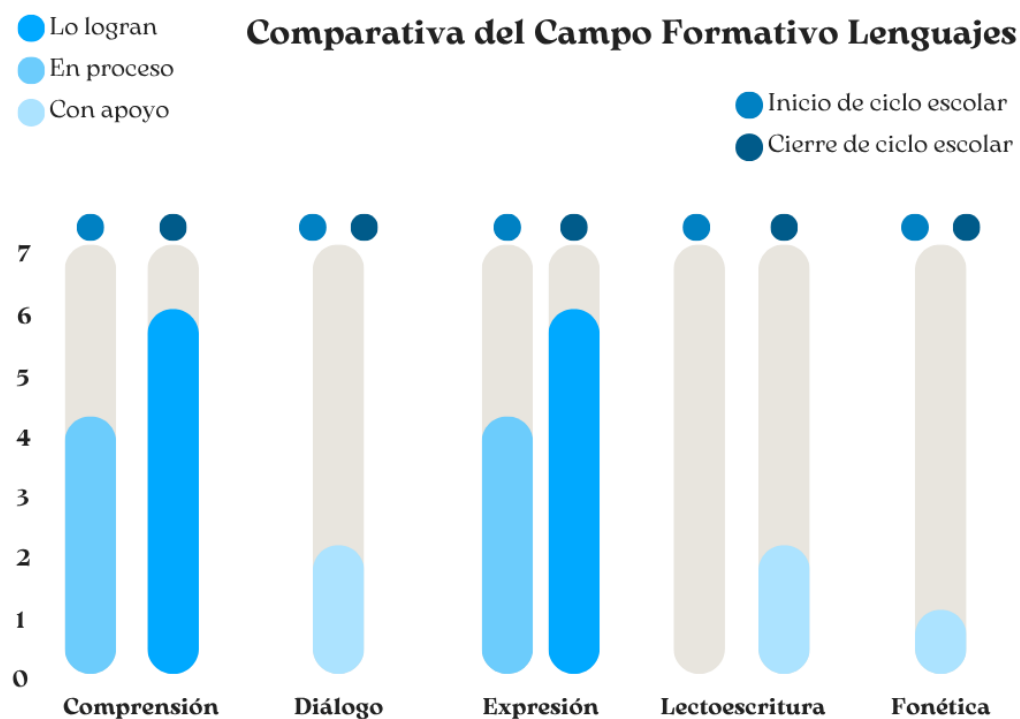
Expresan emociones positivas y logran generarlas en distintas actividades	3		4	6		1
Muestran avances en la regulación de su comportamiento a lo largo de la jornada	1	2	4	5	1	1

Elaboración propia con base en el diagnóstico inicial y el perfil grupal de cierre del ciclo escolar.

A continuación, se presentan de forma gráfica los resultados comparativos obtenidos en los campos formativos y de manera particular, en la autorregulación emocional, lo que permite visualizar los avances generados durante el ciclo escolar a partir del plan de acción ejecutado.

Figura 9.

Campo Formativo Lenguajes



Elaboración propia con base en los resultados obtenidos antes y después de la implementación de la intervención educativa.

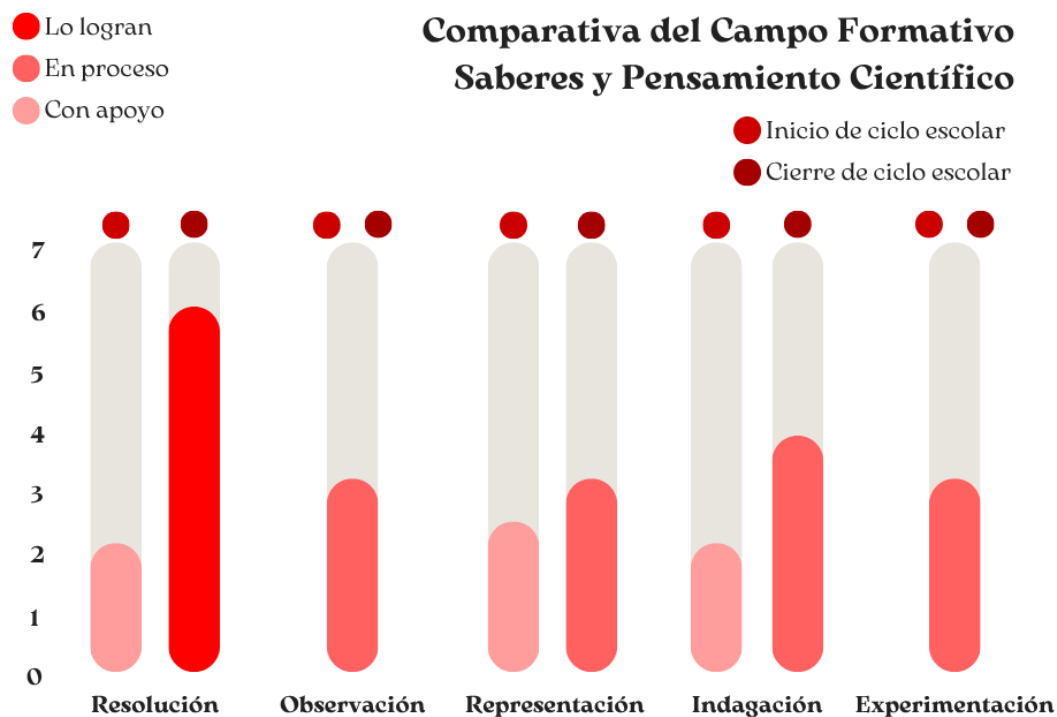
De acuerdo con los resultados obtenidos al cierre del ciclo escolar, se observaron avances en la comprensión de instrucciones orales sencillas, el uso de diferentes formas de comunicación y la identificación de imágenes o símbolos en textos, aspectos en los que un mayor número de alumnos logró alcanzar los aprendizajes esperados. Asimismo, se identificó una mejora en la expresión oral de ideas, emociones y necesidades, así como en algunas habilidades relacionadas con la lectura e interpretación de textos breves, evidenciando progresos respecto a la evaluación inicial.

No obstante, algunos alumnos continuaron requiriendo apoyo en habilidades vinculadas con la participación en conversaciones, la lectura y escritura de palabras o frases sencillas, así como en actividades de lectoescritura inicial relacionadas con el reconocimiento de sonidos y la participación en lectura en voz alta. Estos resultados reflejan que, aunque se registraron avances significativos, aún existen áreas que requieren fortalecimiento para favorecer el desarrollo integral de los alumnos.

En general, los resultados muestran una evolución positiva en las habilidades comunicativas del grupo, particularmente en aquellas relacionadas con la comprensión y expresión. Estos avances guardan relación con la autorregulación emocional, ya que una mayor capacidad para comprender instrucciones, comunicar ideas, expresar emociones y necesidades favorece que los alumnos respondan de manera más adecuada ante distintas situaciones de la vida escolar. Los resultados obtenidos sugieren que la implementación de estrategias fundamentadas en el DUA contribuyó a generar oportunidades de participación y aprendizaje acordes con las necesidades de los alumnos, favoreciendo el desarrollo de habilidades vinculadas con la autorregulación emocional.

Figura 10.

Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico



Elaboración propia con base en los resultados obtenidos antes y después de la implementación de la intervención educativa.

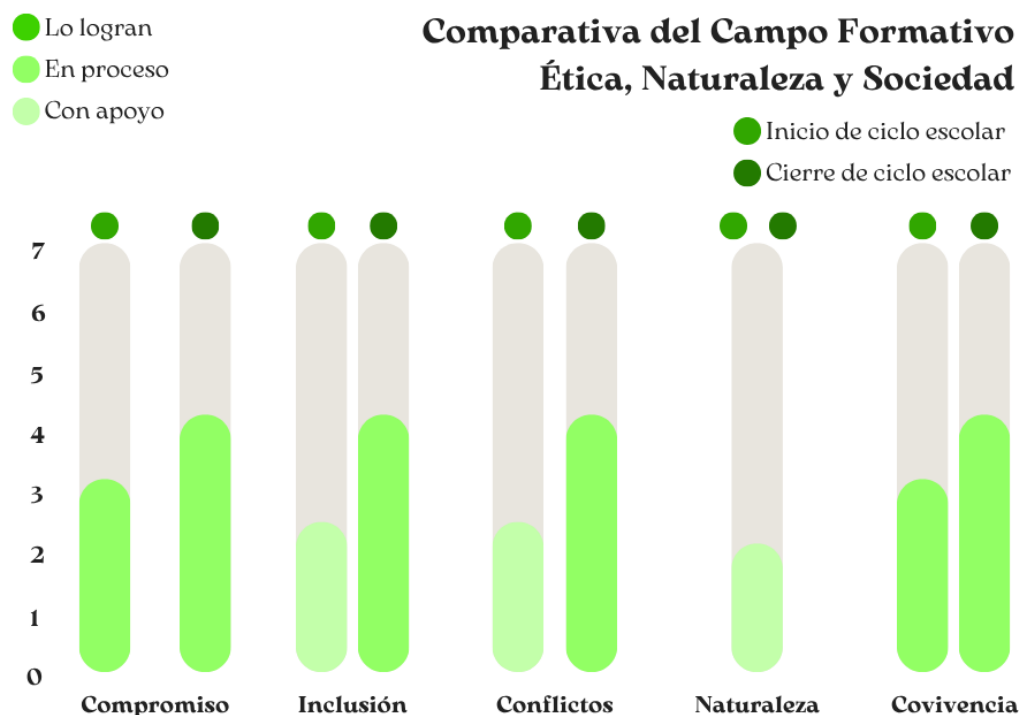
A partir del análisis comparativo de los resultados obtenidos al inicio y al cierre del ciclo escolar, se observaron avances significativos en habilidades relacionadas con la resolución de problemas sencillos del entorno y el establecimiento de relaciones entre causas y efectos, aspectos en los que un mayor número de alumnos logró alcanzar los aprendizajes esperados. Asimismo, se identificaron progresos en la representación de ideas mediante dibujos, esquemas o modelos sencillos y en la colaboración para actividades de observación, comparación y registro de información.

Por otra parte, las habilidades relacionadas con la observación y descripción de cambios en materiales y objetos, así como la participación en actividades de exploración y experimentación, se mantuvieron estables, conservando los logros alcanzados desde el inicio del ciclo escolar. No obstante, algunos alumnos continuaron requiriendo apoyo en la identificación de fenómenos naturales, la formulación de preguntas sobre su entorno y la explicación de situaciones cotidianas relacionadas con la naturaleza.

Los resultados evidencian una evolución positiva en el desempeño de los alumnos dentro del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico, particularmente en aquellas habilidades vinculadas con la resolución de problemas, el análisis de situaciones y la comprensión de relaciones causa-efecto. Estos avances favorecen procesos como la observación, la atención y la toma de decisiones ante situaciones cotidianas, aspectos que contribuyen al desarrollo de la autorregulación emocional. En este sentido, la implementación de estrategias fundamentadas en el DUA permitió ofrecer diversas oportunidades de acceso, participación y aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de habilidades acordes con las necesidades de los alumnos con TEA.

Figura 11.

Campo Formativo Ética, Naturaleza y Sociedad



Elaboración propia con base en los resultados obtenidos antes y después de la implementación de la intervención educativa.

De acuerdo con los resultados que muestra la gráfica comparativa, se observa un avance significativo entre el inicio y el cierre del ciclo escolar. Al inicio, varios alumnos se encontraban con apoyo en los indicadores de Inclusión, Conflictos y Naturaleza, mientras que en Compromiso y Convivencia predominaban los alumnos en proceso. Al cierre del ciclo escolar, la mayoría de los alumnos alcanzó el nivel de logro, evidenciando mejoras en todos los aspectos evaluados.

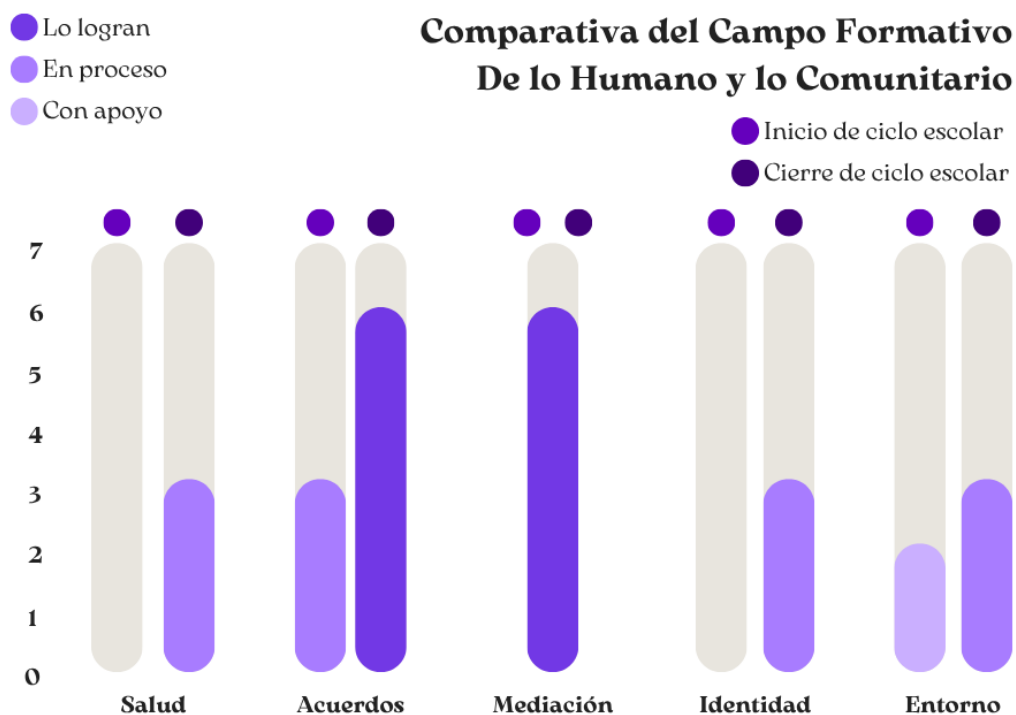
Los mayores avances se registraron en Inclusión, Resolución de Conflictos y Convivencia, donde los alumnos pasaron de requerir apoyo o encontrarse en proceso a lograr los aprendizajes esperados. Esto refleja una mejor comprensión y práctica de valores relacionados con el respeto, la igualdad, la empatía, la colaboración y la convivencia pacífica dentro del grupo escolar. Asimismo, se fortaleció la capacidad para establecer acuerdos, participar de manera respetuosa y resolver desacuerdos mediante el diálogo.

En el aspecto de Naturaleza, aunque se observó un progreso importante al pasar de un nivel de apoyo a un nivel de logro, este indicador representó uno de los mayores retos al inicio del ciclo escolar. Los resultados reflejan que fue necesario reforzar actividades orientadas al reconocimiento de la relación entre las personas y el medio ambiente, así como a la promoción de acciones de cuidado y conservación de los recursos naturales.

Los resultados comparativos muestran que el grupo logró consolidar aprendizajes fundamentales en los distintos criterios del campo formativo, disminuyendo significativamente la necesidad de apoyo y aumentando el número de alumnos que alcanzaron los aprendizajes esperados. Estos avances evidencian el fortalecimiento de habilidades relacionadas con la convivencia, la inclusión, el compromiso social y el cuidado del entorno. Asimismo, la aplicación de estrategias diversificadas basadas en el DUA favoreció la participación activa de todos los alumnos, incluyendo a aquellos que requerían mayores apoyos, promoviendo ambientes inclusivos y contribuyendo al desarrollo integral.

Figura 12.

Campo Formativo De lo Humano y lo Comunitario



Elaboración propia con base en los resultados obtenidos antes y después de la implementación de la intervención educativa.

El análisis de los resultados muestra avances significativos entre el inicio y el cierre del ciclo escolar. Al comienzo del ciclo, la mayoría de los alumnos se encontraba en los niveles de proceso o con apoyo, especialmente en aspectos relacionados con el reconocimiento de sus características personales, la identificación de semejanzas y diferencias con sus compañeros, la expresión de emociones, la empatía y el cuidado de la salud y el entorno.

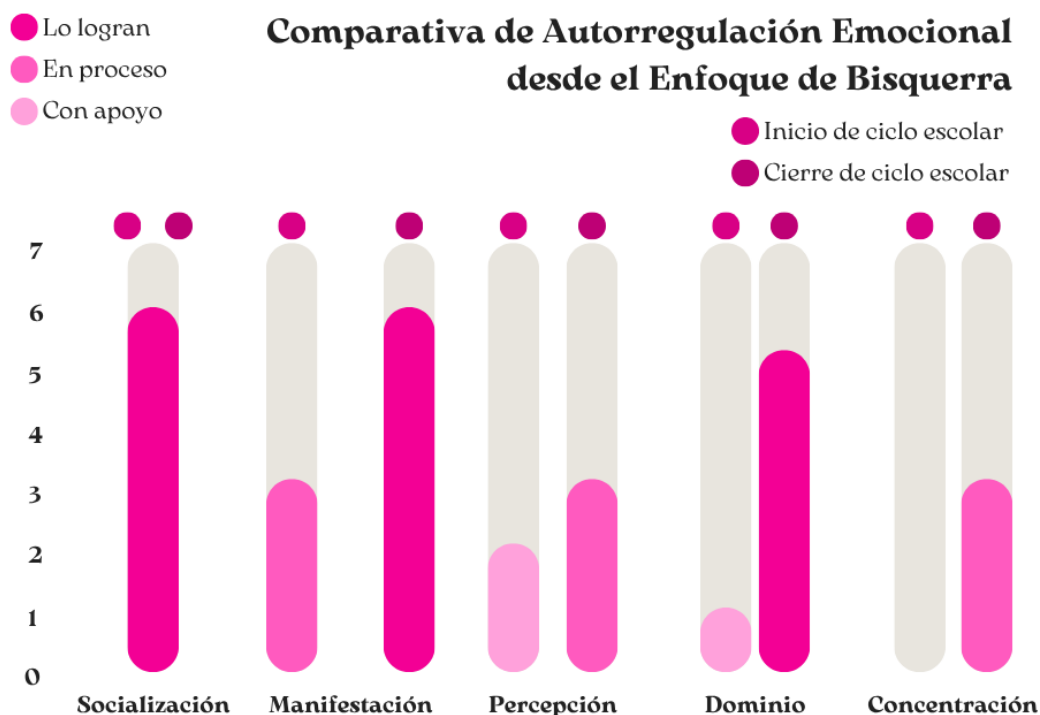
Al cierre del ciclo escolar se observó un incremento en el número de alumnos que logran los aprendizajes esperados, destacando los criterios relacionados con la identificación de semejanzas y diferencias entre las personas, la colaboración en actividades grupales y el reconocimiento de situaciones de riesgo y prevención. Asimismo, disminuyó considerablemente la cantidad de alumnos que requerían apoyo, evidenciando un fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales y de convivencia.

El criterio referente a la resolución de conflictos mediante el diálogo y la comunicación asertiva mantuvo un desempeño favorable durante todo el ciclo escolar, lo que refleja que los alumnos han desarrollado estrategias adecuadas para relacionarse de manera respetuosa con sus compañeros. De igual manera, se registraron avances en la construcción y respeto de acuerdos de convivencia, así como en el reconocimiento de prácticas y costumbres de su familia y comunidad.

Los resultados evidencian que el grupo fortaleció competencias relacionadas con la identidad personal, la convivencia, la empatía, la colaboración y el sentido de pertenencia a su comunidad. La implementación de estrategias diversificadas basadas en el DUA favoreció la participación de todos los alumnos, permitiendo atender distintos ritmos y estilos de aprendizaje, así como promover ambientes inclusivos que contribuyeron al desarrollo integral de las capacidades personales y sociales de cada alumno.

Figura 13.

Autorregulación Emocional



Elaboración propia con base en los resultados obtenidos antes y después de la implementación de la intervención educativa.

El análisis de los resultados muestra avances significativos entre el inicio y el cierre del ciclo escolar. Al comienzo del ciclo, la mayoría de los alumnos se encontraba en los niveles de proceso o con apoyo, particularmente en aspectos relacionados con el reconocimiento de las emociones, el control de impulsos, la tolerancia a la frustración, la utilización de estrategias de regulación emocional y el mantenimiento de la atención en las actividades escolares. Asimismo, varios alumnos requerían apoyo para reincorporarse a las actividades después de una crisis emocional y para relacionar sus emociones con las situaciones que ocurrían en su entorno.

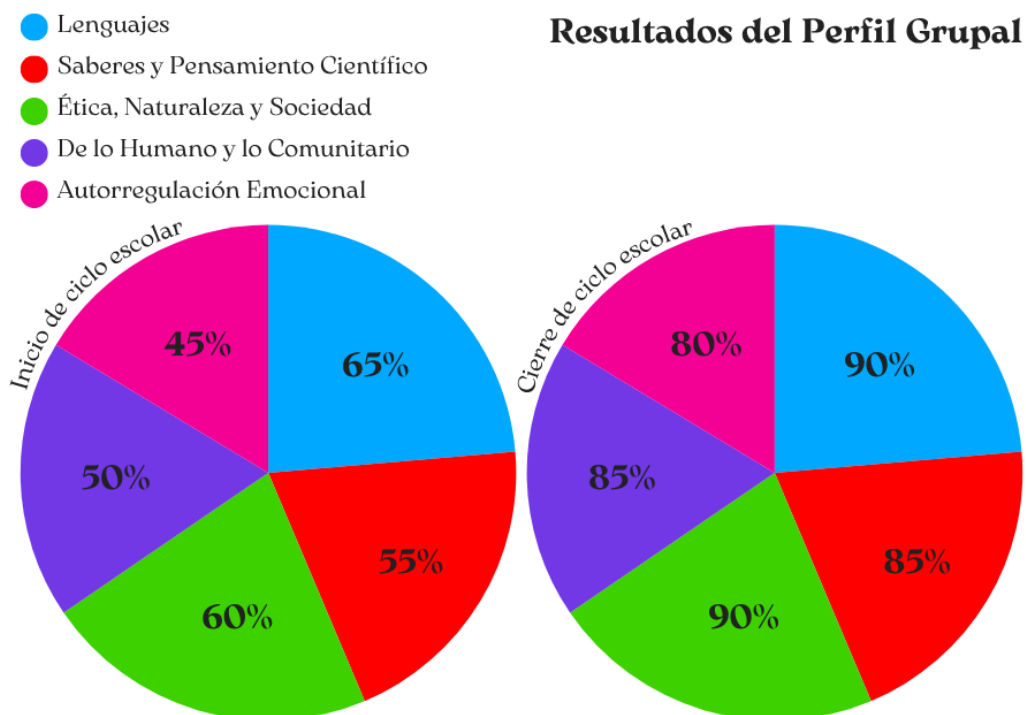
Al cierre del ciclo escolar se observó un incremento importante en el número de alumnos que logran los aprendizajes esperados, destacando los criterios relacionados con la expresión adecuada de las emociones, el uso de estrategias para calmarse, la expresión de emociones positivas y la capacidad para reincorporarse a las actividades después de experimentar una situación emocional difícil. De igual manera, disminuyó considerablemente la cantidad de alumnos que requerían apoyo, evidenciando un fortalecimiento progresivo de las habilidades vinculadas con la regulación y el manejo de las emociones.

Los criterios relacionados con la interacción adecuada con los compañeros y la resolución pacífica de conflictos mantuvieron un desempeño favorable durante todo el ciclo escolar, conservando altos niveles de logro desde la evaluación inicial. Esto refleja que los alumnos cuentan con estrategias adecuadas para convivir de manera respetuosa, establecer relaciones positivas y resolver desacuerdos sin recurrir a conductas agresivas. Asimismo, se registraron avances importantes en el control de impulsos, la tolerancia a la frustración, el respeto de normas y acuerdos aun en situaciones emocionalmente complejas, así como en la capacidad para mantener la atención frente a distractores.

Los resultados evidencian que el grupo fortaleció competencias relacionadas con la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional y las habilidades de convivencia, favoreciendo una mejor adaptación a las situaciones cotidianas dentro y fuera del aula. La implementación de estrategias diversificadas basadas en el DUA contribuyó a que todos los alumnos participaran activamente en las actividades propuestas, respetando sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Estas acciones favorecieron el desarrollo de ambientes inclusivos que fortalecieron el bienestar emocional, la convivencia positiva y el desarrollo integral de cada alumno.

Figura 14.

Perfil Grupal



Elaboración propia con base en los resultados obtenidos antes y después de la implementación de la intervención educativa.

A partir de los resultados obtenidos al cierre del ciclo escolar, se observa un avance significativo en el nivel de desempeño del grupo en los distintos campos formativos y en la autorregulación emocional. Los alumnos mostraron progresos importantes en áreas como Lenguajes, Ética, Naturaleza y Sociedad y Saberes y Pensamiento Científico, donde se incrementó el número de alumnos que lograron los aprendizajes esperados y disminuyó la necesidad de apoyo.

Asimismo, se identificaron avances relevantes en el campo de De lo Humano y lo Comunitario y en la Autorregulación Emocional, áreas que al inicio del ciclo escolar representaban los mayores desafíos para el grupo. Los alumnos fortalecieron habilidades relacionadas con la identidad personal, la convivencia, la participación comunitaria, la expresión y regulación de emociones, así como la resolución pacífica de conflictos y el desarrollo de relaciones positivas con sus compañeros.

La comparación entre el diagnóstico inicial y la evaluación final permitió identificar una evolución favorable en el perfil grupal, caracterizado por un mayor nivel de participación, autonomía y seguridad en la realización de actividades individuales y colectivas. De igual manera, se observaron avances en la capacidad de los alumnos para comunicarse, colaborar con sus pares, expresar sus ideas y emociones, así como para afrontar situaciones de aprendizaje con una actitud más positiva y reflexiva.

Los resultados evidencian que el grupo consolidó aprendizajes fundamentales para su desarrollo integral, mostrando mayores niveles de logro en las competencias comunicativas, cognitivas, sociales y socioemocionales. Si bien algunos alumnos continúan requiriendo acompañamiento específico en determinados aspectos, el perfil grupal al cierre del ciclo escolar refleja una disminución significativa de las necesidades de apoyo y un fortalecimiento progresivo de las habilidades necesarias para continuar avanzando. La implementación del DUA favoreció la participación activa de todos los alumnos, contribuyendo a la construcción de ambientes inclusivos y al logro de los aprendizajes esperados.

El análisis del perfil grupal permitió reconocer la diversidad de características, ritmos y necesidades de aprendizaje presentes en el grupo, información fundamental para orientar la intervención docente. Al respecto, Perrenoud (2004) señala que “la homogeneidad total en el aula es inaccesible y que la práctica educativa debe hacer frente a la heterogeneidad existente en el grupo-clase” (pp. 55-56). Desde esta perspectiva, la identificación de las fortalezas y áreas de oportunidad de los alumnos constituye un referente indispensable para la toma de decisiones pedagógicas, favoreciendo la implementación de estrategias diversificadas que promuevan el aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de todos los alumnos.

CONCLUSIONES

El desarrollo de este documento me permitió reconocer la importancia que tiene la autorregulación emocional en el aprendizaje y la participación de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista dentro del contexto escolar. A lo largo de las jornadas de práctica identifiqué, que las dificultades para expresar, comprender y regular las emociones influían de manera significativa en la realización de las actividades, la convivencia y la permanencia de los alumnos dentro del aula. Esta situación me llevó a profundizar en el análisis del Diseño Universal para el Aprendizaje como una alternativa para responder a las necesidades observadas desde una perspectiva inclusiva.

El proceso realizado implicó la observación del grupo, la revisión de referentes teóricos, la elaboración de instrumentos de evaluación y el diseño, aplicación y valoración de actividades sustentadas en los principios del DUA. Cada una de estas etapas me aportó elementos importantes para comprender mejor las características de los alumnos y la manera en que determinadas estrategias pueden favorecer su participación. Asimismo, me permitió reconocer que la intervención docente requiere una reflexión constante sobre las decisiones pedagógicas que se toman dentro del aula y sobre el impacto que estas tienen en los alumnos.

Entre los principales aprendizajes obtenidos destaca la comprensión de que la autorregulación emocional es una habilidad que necesita ser fortalecida de manera permanente mediante experiencias significativas, apoyos adecuados y ambientes que promuevan la seguridad y la participación; esto no solo en una o dos actividades, ni siquiera en un bloque de sesiones destinadas para ello, sino en cada momento que sea posible; durante la atención de los diferentes campos formativos también se puede trabajar en fortalecimiento del desarrollo socioemocional y con ello la autorregulación de emociones. También reconocí que la flexibilidad en la enseñanza favorece que los alumnos encuentren distintas formas de involucrarse en las actividades y expresar lo que saben, sienten y necesitan.

Dentro de las fortalezas identificadas durante el desarrollo de la intervención se encuentra la posibilidad de adaptar las actividades a las características de los alumnos, así como el apoyo brindado por la docente titular, la asistente educativa y las familias. De igual

manera, el DUA me proporcionó elementos que facilitaron la planificación de experiencias más accesibles para todos los alumnos. Como áreas de oportunidad, reconocí la necesidad de continuar fortaleciendo el trabajo colaborativo con las familias, ampliar el uso de estrategias relacionadas con la educación emocional y dar seguimiento a las acciones implementadas para favorecer una mayor consolidación de los aprendizajes.

En relación con el objetivo general, la experiencia desarrollada me permitió reflexionar sobre la aplicación del DUA como estrategia para favorecer la autorregulación en alumnos con TEA, identificando su potencial para contribuir al fortalecimiento de habilidades socioemocionales dentro del contexto de un Centro de Atención Múltiple. De la misma manera, di cumplimiento a los objetivos específicos planteados, ya que se analizaron los principios del DUA, se planearon, aplicaron y evaluaron actividades fundamentadas en este enfoque y se reflexionó sobre la propia intervención docente durante el proceso.

Con respecto a la pregunta de investigación, los resultados obtenidos me permitieron señalar que el DUA contribuye al desarrollo de la autorregulación en alumnos con TEA al ofrecer múltiples formas de participación, representación y expresión que responden a sus necesidades particulares. Esto favorece la construcción de ambientes de aprendizaje más inclusivos, en los que los alumnos cuentan con mayores oportunidades para desarrollar habilidades relacionadas con el reconocimiento y manejo de sus emociones.

La elaboración de este trabajo también me permitió identificar aspectos que pueden seguir explorándose en futuras investigaciones, entre ellos la participación de las familias en los procesos de autorregulación emocional, el uso de apoyos visuales y tecnológicos para fortalecer las habilidades socioemocionales y la aplicación del DUA en otros contextos educativos. De esta manera, además de aportar elementos para comprender la problemática abordada, la experiencia genera nuevas posibilidades para continuar fortaleciendo la práctica educativa inclusiva.

REFERENCIAS

- Achnap Comunidad Neuroeduca. (2023, abril 12). *Autorregulación infantil: estrategias para el aula* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/m6zoPwUtysw?si=wbEVE4D8oQsEqw1>
- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2022). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. Ediciones Morata.
- A lo Aspergiano. (2019, enero 18). *La historia del autismo y Asperger (con David Mira)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Qr0KIsfXm2Y>
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Editorial Médica Panamericana.
- Aresté Grau, J. (2015). *Las emociones en Educación Infantil: sentir, reconocer y expresar* [Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. ReUNIR. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3212/ARESTE%20GRAU%2C%20JUDIT.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). *Competencias emocionales*. Universidad de Barcelona. [Competencias emocionales - Bisquerra.pdf](#)
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61–82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. [Bisquerra 2003](#)
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis. [Psicopedagogía de las emociones](#)
- Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclee de Brouwer. <https://www.otrasvoceseneducacion.org/wp->

<content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>

Bisquerra, R., Pérez Escoda, E., & García Navarro, J. C. (2015). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer. <https://es.scribd.com/document/778748118/Educacion-emocional-y-bienestar>

Bisquerra, R., & Mateo Andrés, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori Editorial. <https://www.puvill.com/toc/9788494985744.pdf>

Bisquerra, R. (s.f.). *Regulación emocional*. <https://www.rafaelbisquerra.com/regulacion-emocional/>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Educere, 5(13), 41–44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

CAST (Center for Applied Special Technology). (s. f.). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA): Pautas introductorias*. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55488276/dua_pautas_intro_cv-libre.pdf

CAST. (s. f.). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA)*. Scribd. <https://es.scribd.com/document/484448951/Diseno-Universal-para-el-Aprendizaje-DUA>

Coque Quispe, L. M., Tapia Paredes, M. S., Aucatoma Gómez, A. B., & Chango Paz, G. M. (2025). *Desarrollo de la autorregulación emocional en estudiantes de Educación Básica y su influencia en el rendimiento académico*. https://www.researchgate.net/publication/397594069_Desarrollo_de_la_autorregulacion_emocional_en_estudiantes_de_Educacion_Basica_y_su_influencia_en_el_rendimiento_academico

- Corona, R. (2025, julio 15). *La psiquiatra Lorna Wing* [Video]. YouTube. <https://youtube.com/shorts/HHQpNf8BYxM>
- Cruz Colmenero, V., Caballero García, P. A., y Ruiz Tendero, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>
- Don Filósofo Instantáneo. (2024, julio 30). *El autismo: Leo Kanner* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/2iiW7t7vvAk>
- El Diario de CJ. (2023, julio 5). *¿Quién descubrió el autismo? La historia perdida de Grunya Efimovna Sukhareva* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=wq8_PUMkMo8
- Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS). (2022, octubre 19). *Taller 2: Estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en niñas y niños* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/live/8KEnejy9JqA?si=vJkUuPsgNRiQs4Ue>
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Fierro, C., & Contreras, J. (2003). *La práctica docente y sus dimensiones*. Fichas. <https://drive.google.com/file/d/0B1N4gIp6ECliSzRnbXNvenRIWEk/view>
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Guil, R., Mestre, J. M., Gil-Olarte, P., de la Torre, G. G., & Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1–12.
- Ibarrola, B. (2011). *Cómo educar las emociones de nuestros hijos* [Conferencia]. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).

<https://www.codajic.org/sites/default/files/ComoEducar%20las%20Emociones%20de%20NuestrosHijosB.%20Ibarrola.pdf>

Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula*. Ediciones SM.
<https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2022/08/APRENDIZAJE-EMOCIONANTE-Ibarrola.pdf>

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. (s.f.). *Centro de atención múltiple (CAM)*.
<https://www.oaxaca.gob.mx/ieepo/privado-centro-de-atencion-multiple-cam/>

John Donvan, J., & Caren Zucker, C. (2016, febrero 1). *La conmovedora historia de Donald Grey Triplett, el primer niño diagnosticado con autismo*. BBC Mundo.
https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/02/160122_salud_nino_autista_lb

Luchetti, E., & Berlanda, G. (1998). *El diagnóstico en el aula*. Magisterio del Río de la Plata.
<https://cbt1ixtapaluca.mx/archivos/documentacionAcademica/DIAGNOSTICA%20EN%20EL%20AULA.%20LUCETTI%20Y%20BERLANDA.pdf>

maestranikis [@Maestra Nikis]. (2022, 30 de mayo). *Teoría del Desarrollo Cognitivo por Piaget* [Video]. TikTok.
https://www.tiktok.com/@maestranikis/video/7103670129661086982?_r=1&_t=ZS-8znkg5BxiNQ

Martínez Miguélez, M. (2000). *La investigación-acción en el aula*. *Agenda Académica*, 7(1), 27–39. [investigacion-accion.pdf](#)

Mazefsky, C. A., Herrington, J., Siegel, M., Scarpa, A., Maddox, B. B., Scahill, L., & White, S. W. (2013). *The role of emotion regulation in autism spectrum disorder*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(7), 679–688.
<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.006>

Organización de las Naciones Unidas. (2024). Unlocking your emotions to achieve the SDGs: Emotional intelligence. <https://www.un.org/en/academic-impact/unlocking-your-emotions-achieve-sdgs-emotional-intelligence>

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
<https://biblioteca.marco.edu.mx/files/Educacion%20Basada%20en%20Competencias/11-Libros/Diez%20nuevas%20competencias%20para%20ensenar.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018*.
https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2018/08/WtKIvLcBb-Orientaciones_trabajo_titulacion.pdf
- Sebas_y_Eli [@sebas_y_eli]. (2022, octubre 25). *Breve historia del autismo* [Video]. TikTok. https://www.tiktok.com/@sebas_y_eli/video/7158585473764609326
- Secretaría de Educación Pública. (s. f.). *De lo humano y lo comunitario*. Conoce tus libros.
[De lo humano y lo comunitario](#)
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio de la licenciatura en inclusión educativa* (Anexo 7). [Plan de Estudio de la licenciatura.pdf](#)
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Programas de estudio de los campos formativos: Contenidos, diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Fase 3: 1º y 2º grados*. https://www.seg.gob.mx/wp-content/uploads/2022/02/4_Primeria_Fase-3_1ro-y-2do_18ene2022.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Educación socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Educacion-socioemocional-en-el-Marco-de-la-NEM.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *La evaluación formativa: reto pedagógico didáctico*. [2324 s5 La evaluacion formativa reto pedagogico didactico.pdf](#)
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.

- Sprouts Español (2021, 03 de junio). *La Teoría del Desarrollo Cognitivo a Través de las Relaciones Sociales de Vygotsky* [Video]. YouTube. https://youtu.be/fHdQWmbhfdE?si=J3E04spK-Fi9x6_Q
- Universidad Nacional de Educación a Distancia [UNED]. (s.f.). *Inclusión educativa*. [Inclusión educativa del Centro Asociado de Sevilla de la UNED](#)
- Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES*, 2(1), 73–99. <https://dialnet.unirioja.es/>
- Villanueva Méndez, L., Vega Pérez, L. O., & Poncelis Raygoza, M. F. (2011). *Creciendo juntos: Estrategias para promover la autorregulación en niños preescolares*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/9495977>

ANEXOS

Anexo 1

Aula del grupo de 2.º de primaria



Espacio en el que se desarrollaron las jornadas de prácticas profesionales y diversas actividades educativas orientadas a favorecer el aprendizaje, la participación y la inclusión de los alumnos.

Anexo 2

Cuento “Las cinco emociones” de la actividad “Emociones con pincel”

LAS CINCO EMOCIONES

Había una vez, dentro del corazón y la mente de todas las personas, vivían cinco emociones que platicaban entre ellas para ayudar a los niños a entender lo que sentían.

Un día decidieron reunirse para presentarse.

Primero habló Felicidad, que siempre tenía una gran sonrisa. —Hola, yo soy la Felicidad. Aparezco cuando pasan cosas que te gustan mucho, como jugar, recibir un abrazo, aprender algo nuevo o estar con las personas que quieres. Cuando estoy contigo, te dan ganas de reír, brincar y compartir con los demás. Yo te ayudo a sentirte bien y a recordar momentos bonitos.

Después habló Tristeza, con voz suave y tranquila. —Hola, yo soy la Tristeza. Aparezco cuando algo duele, como cuando pierdes un juguete, cuando te peleas con alguien o cuando extrañas a alguien. A veces hago que quieras llorar o estar en silencio. Yo te ayudo a sacar lo que sientes y a que otros sepan que necesitas cariño o apoyo.

Luego habló Enojo, con voz fuerte pero clara. —Yo soy el Enojo. Aparezco cuando algo no te gusta, cuando sientes que algo es injusto o cuando algo no sale como querías. Cuando estoy contigo, puedes sentir tu cuerpo tenso o querer gritar. Yo te ayudo a decir que algo te molesta, pero es importante aprender a expresarlo sin lastimar a los demás.

Después tomó la palabra Miedo, mirando con atención a todos. —Hola, yo soy el Miedo. Aparezco cuando algo parece peligroso o desconocido, como la oscuridad, un ruido fuerte o cuando haces algo por primera vez. Yo hago que quieras buscar ayuda o alejarte para estar seguro. Yo te ayudo a cuidarte y protegerte.

Por último habló Asco, tapándose la nariz. —Hola, yo soy el Asco. Aparezco cuando algo huele mal, sabe feo o parece sucio. Yo hago que quieras alejarte de esas cosas. Yo te ayudo a evitar cosas que pueden hacerte daño o enfermarte.

Las cinco emociones sonrieron y dijeron juntas: —Todas somos importantes. A veces aparece solo una, y otras veces varias al mismo tiempo. Estamos aquí para ayudarte a entender lo que sientes.

Desde ese día, las emociones siguieron acompañando a todos los niños, recordándoles que sentir muchas cosas es normal y que todas las emociones ayudan a aprender y crecer. 🌈

Recurso empleado para identificar los aprendizajes previos de los alumnos sobre las emociones, mediante la lectura y reflexión del contenido.

Anexo 3

Planeación didáctica Actividad 1: “Emociones con pincel”



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL
DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA**



Actividad	Emociones con pincel
Campo Formativo	De lo Humano y lo Comunitario
Contenido	Los afectos y su influencia en el bienestar
PDA	Reflexiona sobre experiencias personales en las que las emociones le ayudaron en la resolución de situaciones cotidianas.
Propósito	Recuperar e identificar los conocimientos previos de los alumnos sobre las emociones básicas mediante la lectura y la representación artística, para reconocer la manera en que expresan y relacionan sus emociones con situaciones de su vida cotidiana.
Autor	Bisquerra (2000) señala que “Se recomienda empezar por las emociones básicas, principalmente miedo, ira, tristeza, alegría.”
DUA	<u>Diseño de múltiples formas de representación</u> , con las consideraciones: 1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva y 3.1 Activar o proporcionar conocimientos previos <u>Diseño de múltiples formas de acción y expresión</u> , con las consideraciones: 4.1 Variar los métodos para la respuesta, la navegación e interacción, 5.1 Usar múltiples medios para la comunicación y 5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición <u>Diseño de múltiples formas de compromiso</u> , con las consideraciones: 7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía y 7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad
Evaluación	Lista de cotejo grupal y observaciones específicas a los alumnos con TEA.
Materiales	• Cuento “Las cinco emociones” • Cartón • Pincel • Pinturas de color amarillo, azul, rojo, verde y morado
Descripción	INICIO: Con la finalidad de realizar un diagnóstico sobre los conocimientos previos de los alumnos respecto a las emociones, se iniciará la actividad mediante preguntas relacionadas con el tema para recuperar la información que tienen acerca de estas. DESARROLLO: Posteriormente, se dará lectura al cuento “Las cinco emociones”, favoreciendo la identificación de las emociones presentes en la historia y la comprensión de sus características. Después de la lectura, se entregará a cada alumno un cartón, un pincel y pinturas de color amarillo, azul, verde, rojo y morado. Se explicará que cada emoción se relaciona con un color específico: amarillo para la alegría, azul para la tristeza, verde para el disgusto, rojo para la furia y morado para el miedo. Los alumnos pintarán los rostros de las emociones utilizando los colores correspondientes. Durante la actividad, se realizarán preguntas relacionadas con situaciones de su vida cotidiana para identificar qué tanto reconocen, comprenden y expresan las emociones, brindando apoyo individual cuando sea necesario. CIERRE: Finalmente, los alumnos compartirán sus producciones con el grupo y se promoverá una reflexión acerca de la importancia de reconocer y expresar las emociones. La información obtenida durante la actividad permitirá identificar el nivel de conocimiento de los alumnos respecto al reconocimiento y comprensión de las emociones, constituyendo un insumo para la planeación de actividades posteriores.

Planeación de la actividad diagnóstica, diseñada para identificar los aprendizajes previos de los alumnos en relación con el reconocimiento y expresión de emociones.

Anexo 4

Imágenes del desarrollo de la actividad “Emociones con pincel”



Registro fotográfico del desarrollo de la actividad diagnóstica, donde se recuperaron los aprendizajes previos de los alumnos respecto al reconocimiento y expresión de emociones.

Anexo 5

Planeación didáctica Actividad 2: “Emociones de colores”



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL
DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA**



Actividad	Emociones de colores
Campo Formativo	De lo Humano y lo Comunitario
Contenido	Los afectos y su influencia en el bienestar
PDA	Reflexiona sobre experiencias personales en las que las emociones le ayudaron en la resolución de situaciones cotidianas.
Propósito	Favorecer el reconocimiento, expresión y asociación de las emociones básicas mediante el uso de colores y materiales artísticos, para que los alumnos relacionen sus emociones con experiencias de su vida cotidiana.
Autor	De acuerdo con Bisquerra (2003) “Entre las competencias emocionales se pueden distinguir dos grandes bloques: a) capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; b) habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.”
DUA	<u>Diseño de múltiples formas de representación</u> , con las consideraciones: 1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva, 2.5 Ilustrar a través de múltiples medios y 3.1 Activar o proporcionar conocimientos previos <u>Diseño de múltiples formas de acción y expresión</u> , con las consideraciones: 4.1 Variar los métodos para la respuesta, la navegación e interacción, 5.1 Usar múltiples medios para la comunicación y 5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la comprensión <u>Diseño de múltiples formas de compromiso</u> , con las consideraciones: 7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía, 7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad y 7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones
Evaluación	Lista de cotejo grupal y observaciones específicas a los alumnos con TEA.
Materiales	• Cartón • Almohadillas de algodón • Jeringa • Resistol • Plumón • Agua de color amarillo, azul, rojo, verde y morado
Descripción	INICIO: Se iniciará la actividad mediante la recuperación de conocimientos previos sobre las emociones, favoreciendo la participación de los alumnos a través del diálogo acerca de situaciones de la vida cotidiana y de los colores que asocian con diferentes emociones. DESARROLLO: Se entregará a cada alumno un cartón, almohadillas de algodón, una jeringa y agua de color amarillo, azul, verde, rojo y morado. Los alumnos dibujarán en las almohadillas los rostros de las emociones y posteriormente las pegarán en el cartón. Una vez pegadas, utilizarán las jeringas para pintar las almohadillas con el color correspondiente, observando cómo el algodón absorbe el agua de colores. Durante la actividad, se reforzará la asociación entre cada emoción y su color correspondiente: amarillo para la alegría, azul para la tristeza, verde para el disgusto, rojo para la furia y morado para el miedo. Asimismo, se promoverá el diálogo sobre experiencias relacionadas con distintas emociones y se brindará acompañamiento individual cuando sea necesario. CIERRE: Finalmente, se realizará una reflexión grupal acerca de la importancia de reconocer, expresar y respetar las emociones propias y de los demás, destacando que todas las emociones son naturales y forman parte de la vida cotidiana.

Planeación de la actividad, diseñada para favorecer el reconocimiento, expresión y asociación de emociones en los alumnos.

Anexo 6

Imágenes del desarrollo de la actividad “Emociones de colores”



Registro fotográfico del desarrollo de la primera actividad de intervención, en la que se promovió el reconocimiento, expresión y asociación de emociones en los alumnos.

Anexo 7

Planeación didáctica Actividad 3: “Mi cuerpo siente emociones”



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL
DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA**



Actividad	Mi cuerpo siente emociones
Campo Formativo	De lo Humano y lo Comunitario
Contenido	Los afectos y su influencia en el bienestar
PDA	Reflexiona sobre experiencias personales en las que las emociones le ayudaron en la resolución de situaciones cotidianas.
Propósito	Favorecer el reconocimiento de las emociones y las reacciones corporales que generan, mediante la observación, el movimiento y la asociación de imágenes, para que los alumnos identifiquen cómo expresa el cuerpo lo que sienten en distintas situaciones de su vida cotidiana.
Autor	Bisquerra (2003) plantea que “El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: con ciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar.”
DUA	<u>Diseño de múltiples formas de representación</u> , con las consideraciones: 1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva, 2.5 Ilustrar a través de múltiples medios, 3.1 Activar o proporcionar conocimientos previos, 3.2 Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas y 3.3 Guiar el procesamiento, visualización y manipulación de la información <u>Diseño de múltiples formas de acción y expresión</u> , con las consideraciones: 4.1 Variar los métodos para la respuesta, la navegación e interacción, 5.1 Usar múltiples medios para la comunicación y 5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la comprensión <u>Diseño de múltiples formas de compromiso</u> , con las consideraciones: 7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad, 7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones y 8.2 Varíe las demandas y los recursos para optimizar los desafíos
Evaluación	Lista de cotejo grupal y observaciones específicas a los alumnos con TEA.
Materiales	• Espejo • Hojas de trabajo • Resistol • Tijeras
Descripción	INICIO: Se iniciará la actividad mediante la recuperación de conocimientos previos sobre las emociones, favoreciendo la participación de los alumnos a través del diálogo acerca de situaciones de la vida cotidiana y de las diferentes formas en que el cuerpo puede reaccionar ante cada emoción. Posteriormente, se presentarán distintas representaciones de emociones y los alumnos realizarán movimientos corporales para imitar cómo responde el cuerpo cuando experimentamos diversas emociones. Para complementar la actividad, utilizarán un espejo que les permitirá observar sus expresiones faciales e identificar los cambios que ocurren en su rostro al representar cada emoción. DESARROLLO: Se entregará a cada alumno dos hojas de trabajo. La primera contendrá imágenes de las cinco emociones y la segunda incluirá distintas imágenes con ejemplos de cómo reacciona el cuerpo ante cada una de ellas. Los alumnos observarán, identificarán y recortarán las imágenes de las reacciones corporales para posteriormente pegarlas junto a la emoción correspondiente. Durante la actividad, se promoverá el diálogo sobre experiencias relacionadas con las emociones y las sensaciones corporales que estas generan, brindando acompañamiento individual cuando sea necesario. CIERRE: Finalmente, se realizará una reflexión grupal acerca de la importancia de reconocer las emociones y comprender las diferentes formas en que nuestro cuerpo las expresa, favoreciendo el conocimiento y la expresión emocional en situaciones de la vida cotidiana.

Planeación de la actividad, diseñada para favorecer en los alumnos el reconocimiento de las emociones y la identificación de las respuestas corporales asociadas a ellas.

Anexo 8

Imágenes del desarrollo de la actividad “Mi cuerpo siente emociones”



Registro fotográfico del desarrollo de la segunda actividad de intervención, donde se favoreció en los alumnos el reconocimiento de las emociones y la identificación de las manifestaciones corporales que surgen a partir de ellas.

Anexo 9

Planeación didáctica Actividad 4: “La aventura del sentir”



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL
DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA**



Actividad	La aventura del sentir
Campo Formativo	De lo Humano y lo Comunitario
Contenido	Los afectos y su influencia en el bienestar
PDA	Reflexiona sobre experiencias personales en las que las emociones le ayudaron en la resolución de situaciones cotidianas.
Propósito	Favorecer la identificación, expresión y clasificación de las emociones mediante la observación de expresiones faciales y el diálogo sobre experiencias personales, para que los alumnos reconozcan las emociones que experimentan en distintas situaciones de su vida cotidiana.
Autor	Desde la perspectiva de Bisquerra (2003), las emociones son una parte importante del desarrollo de las personas, ya que influyen en cómo piensan, actúan y se relacionan. Por ello, desde la educación es fundamental ayudar a los alumnos a reconocerlas y comprenderlas, para que puedan identificarlas, expresarlas y manejarlas de manera adecuada en su vida diaria.
DUA	<u>Diseño de múltiples formas de representación</u> , con las consideraciones: 1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva, 2.5 Ilustrar a través de múltiples medios, 3.1 Activar o proporcionar conocimientos previos y 3.3 Guiar el procesamiento, visualización y manipulación de la información <u>Diseño de múltiples formas de acción y expresión</u> , con las consideraciones: 4.1 Variar los métodos para la respuesta, la navegación e interacción, 4.2 Optimizar el acceso a las herramientas y tecnologías de asistencia, 5.1 Usar múltiples medios para la comunicación y 5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la comprensión <u>Diseño de múltiples formas de compromiso</u> , con las consideraciones: 7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad, 7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones y 9.2 Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana
Evaluación	Lista de cotejo grupal y observaciones específicas a los alumnos con TEA.
Materiales	• Tablero con tubos de las emociones • Tapas con expresiones faciales de las emociones
Descripción	INICIO: Se iniciará la actividad mediante la recuperación de conocimientos previos sobre las emociones, favoreciendo la participación de los alumnos a través del diálogo acerca de situaciones de la vida cotidiana y experiencias personales relacionadas con diferentes emociones. DESARROLLO: Se entregará a cada alumno tapas con expresiones faciales y un tablero con tubos identificados con las emociones correspondientes. Los alumnos observarán cada una de las expresiones, identificarán la emoción que representan y colocarán las tapas en el tubo correspondiente. Durante la actividad, se promoverá el diálogo sobre situaciones en las que han experimentado diversas emociones y los acontecimientos que pueden provocarlas, favoreciendo el reconocimiento y la expresión emocional. Asimismo, se brindará acompañamiento individual cuando sea necesario. CIERRE: Finalmente, se realizará una reflexión grupal acerca de la importancia de reconocer, expresar y comunicar las emociones de manera adecuada, destacando la relevancia de solicitar apoyo a personas de confianza cuando sea necesario y de respetar las emociones propias y de los demás.

Planeación de la actividad, diseñada para favorecer en los alumnos la identificación, expresión y clasificación de las emociones.

Anexo 10

Imágenes del desarrollo de la actividad “La aventura del sentir”



Registro fotográfico del desarrollo de la tercera actividad de intervención, donde se favoreció en los alumnos la identificación, expresión y clasificación de las emociones.

Anexo 11

Planeación didáctica Actividad 5: “Mi volcán interior”



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL
DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA**



Actividad	Mi volcán interior
Campo Formativo	De lo Humano y lo Comunitario
Contenido	Los afectos y su influencia en el bienestar
PDA	Considera las reacciones emocionales para la toma de decisiones de forma asertiva ante situaciones de la vida diaria, con el fin de lograr bienestar individual y colectivo.
Propósito	Favorecer el reconocimiento y regulación de las emociones mediante la experimentación y la reflexión sobre experiencias personales, para que los alumnos identifiquen formas adecuadas de expresar lo que sienten en distintas situaciones de su vida cotidiana.
Autor	Según Bisquerra (2009) La regulación de las emociones probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: con trol, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (inducción al consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración).
DUA	<u>Diseño de múltiples formas de representación</u> , con las consideraciones: 1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva, 2.5 Ilustrar a través de múltiples medios, 3.1 Activar o proporcionar conocimientos previos y 3.3 Guiar el procesamiento, visualización y manipulación de la información <u>Diseño de múltiples formas de acción y expresión</u> , con las consideraciones: 4.1 Variar los métodos para la respuesta, la navegación e interacción, 5.1 Usar múltiples medios para la comunicación y 5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la comprensión <u>Diseño de múltiples formas de compromiso</u> , con las consideraciones: 7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad y 7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones
Evaluación	Lista de cotejo grupal y observaciones específicas a los alumnos con TEA.
Materiales	• Vasos de los volcanes de las emociones • Vinagre • Bicarbonato • Agua de color amarillo, azul, rojo, verde y morado
Descripción	INICIO: Se iniciará la actividad mediante la recuperación de conocimientos previos sobre las emociones, favoreciendo la participación de los alumnos a través del diálogo acerca de las emociones que experimentan en su vida cotidiana y de las diferentes situaciones que pueden provocarlas. DESARROLLO: Se presentarán a los alumnos los volcanes de las emociones, los cuales estarán representados en vasos identificados con cada emoción y su color correspondiente. Asimismo, se les mostrarán los materiales que utilizarán para realizar el experimento, como el bicarbonato, el vinagre y el colorante. Con apoyo, llevarán a cabo el experimento y observarán la reacción que ocurre al combinar los materiales, provocando la erupción del volcán emocional. Durante la actividad, se promoverá la reflexión sobre situaciones en las que han experimentado distintas emociones, las formas en que estas pueden manifestarse y algunas estrategias que pueden ayudarles a tranquilizarse, regular sus emociones y expresar lo que sienten de manera adecuada. Además, se dialogará sobre lo que ocurre cuando el volcán de determinada emoción hace erupción, relacionándolo con la importancia de identificar las emociones cuando se experimentan y de reconocer cuándo es necesario solicitar apoyo para regularlas y evitar que ese “volcán emocional” haga erupción. CIERRE: Finalmente, los alumnos compartirán la emoción representada en su volcán y se realizará una reflexión grupal acerca de la importancia de reconocer, expresar y regular las emociones, destacando que existen diferentes formas de manejar lo que sentimos de manera saludable y respetuosa hacia nosotros mismos y hacia los demás.

Planeación de la actividad, diseñada para favorecer en los alumnos el reconocimiento y la regulación de las emociones.

Anexo 12

Imágenes del desarrollo de la actividad “Mi volcán interior”



Registro fotográfico del desarrollo de la cuarta actividad de intervención, donde se favoreció en los alumnos el reconocimiento y la regulación de las emociones.

Anexo 13

Planeación didáctica Actividad 6: “Regulando lo que siento”



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL
DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA**



Actividad	Regulando lo que siento
Campo Formativo	De lo Humano y lo Comunitario
Contenido	Los afectos y su influencia en el bienestar
PDA	Considera las reacciones emocionales para la toma de decisiones de forma asertiva ante situaciones de la vida diaria, con el fin de lograr bienestar individual y colectivo.
Propósito	Favorecer el reconocimiento y regulación de las emociones mediante la identificación de estrategias para expresarlas y controlarlas de manera adecuada, para que los alumnos comprendan la importancia de actuar asertivamente ante distintas situaciones de su vida cotidiana.
Autor	Bisquerra (2009) plantea que la “Regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar con ciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.”
DUA	<u>Diseño de múltiples formas de representación</u> , con las consideraciones: 1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva, 2.5 Ilustrar a través de múltiples medios, 3.1 Activar o proporcionar conocimientos previos y 3.3 Guiar el procesamiento, visualización y manipulación de la información <u>Diseño de múltiples formas de acción y expresión</u> , con las consideraciones: 4.1 Variar los métodos para la respuesta, la navegación e interacción, 5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la comprensión y 5.3 Desarrollar fluidez con niveles de apoyo graduados para la práctica y el desempeño <u>Diseño de múltiples formas de compromiso</u> , con las consideraciones: 7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad, 7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones y 9.2 Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana
Evaluación	Lista de cotejo grupal y observaciones específicas a los alumnos con TEA.
Materiales	• Hoja de trabajo • Colores • Tijeras • Resistol • Libreta
Descripción	INICIO: Se iniciará la actividad mediante la recuperación de conocimientos previos sobre la regulación de las emociones, favoreciendo la participación de los alumnos a través del diálogo acerca de situaciones de la vida cotidiana en las que han experimentado emociones intensas y de las acciones que realizan para tranquilizarse. DESARROLLO: Se entregará a los alumnos una hoja de trabajo con una secuencia de pasos para regular las emociones. En conjunto, se observarán y analizarán las imágenes y acciones representadas, dialogando sobre la utilidad de cada una para manejar adecuadamente lo que sentimos. Posteriormente, los alumnos colorearán, recortarán y pegarán la secuencia en su libreta. Durante la actividad, se promoverá la reflexión sobre diferentes estrategias que pueden emplear cuando experimentan emociones intensas, favoreciendo el reconocimiento de sus emociones y la identificación de acciones que les permitan tranquilizarse y expresarse de manera adecuada. Asimismo, se brindará acompañamiento individual cuando sea necesario. CIERRE: Finalmente, se realizará una reflexión grupal acerca de la importancia de regular las emociones, destacando que reconocer lo que sentimos y utilizar estrategias adecuadas para tranquilizarnos favorece una mejor convivencia con los demás y contribuye a nuestro bienestar emocional.

Planeación de la actividad, diseñada para favorecer en los alumnos el reconocimiento y la regulación de las emociones.

Anexo 14

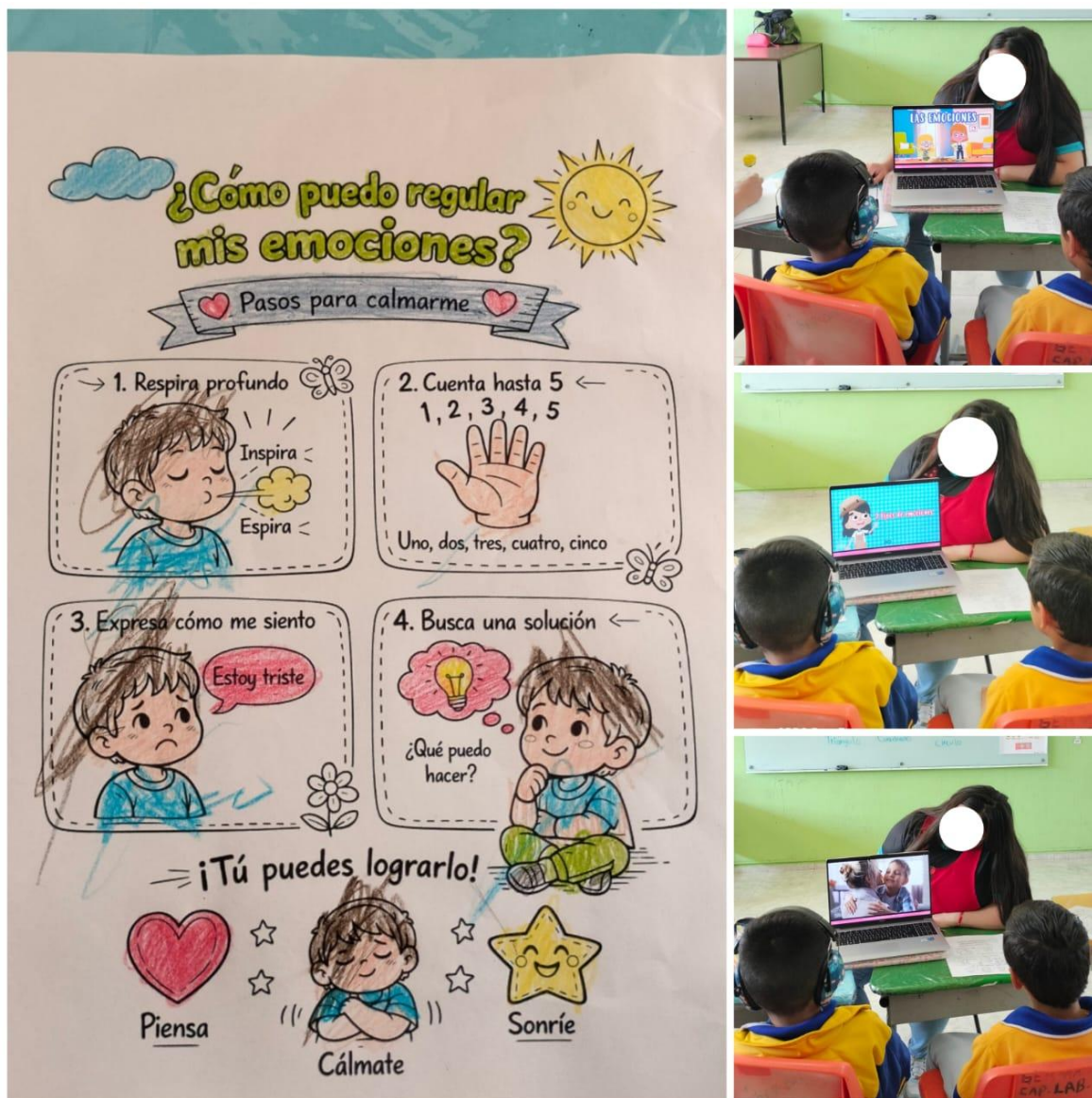
Imagen del chaleco de peso de A2



Recurso sensorial empleado como apoyo para favorecer la autorregulación del alumno, proporcionando una estrategia de acompañamiento ante momentos de necesidad de regulación emocional y conductual.

Anexo 15

Imágenes del desarrollo de la actividad “Regulando lo que siento”



Registro fotográfico del desarrollo de la quinta actividad de intervención, donde se favoreció en los alumnos el reconocimiento y la regulación de las emociones.