



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

TITULO: Uso de rutinas visuales como estrategia para favorecer la autorregulación en alumnos con tea en un Centro de Atención Múltiple

AUTOR: María José Sáenz Martínez

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Rutinas visuales, Autorregulación, Trastorno del espectro autista, Metodología TEACCH, Educación inclusiva

**SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCION DE EDUCACIÓN NORMAL**

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

GENERACIÓN

2022



2026

**“USO DE RUTINAS VISUALES COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA
AUTORREGULACIÓN EN ALUMNOS CON TEA EN UN CENTRO DE ATENCIÓN
MÚLTIPLE”**

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

PRESENTA:

MARÍA JOSÉ SÁENZ MARTÍNEZ

ASESOR:

DR. VÍCTOR HUGO VÁZQUEZ REYNA



**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 María José Sáenz Martínez
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**USO DE RUTINAS VISUALES COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN
EN ALUMNOS CON TEA EN UN CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales

para obtener el

Elige 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 07 días del mes de JULIO de 2026.

ATENTAMENTE.

María José Sáenz Martínez

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



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

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P., a 26 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. SAENZ MARTINEZ MARIA JOSE

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:

USO DE RUTINAS VISUALES COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN EN ALUMNOS CON TEA EN UN CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE

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. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

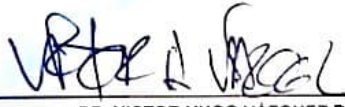

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEFICENTARIA CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.


MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN


MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL


DR. VICTOR HUGO VÁZQUEZ REYNA



AGRADECIMIENTOS

Antes que, a cualquier otra persona, quiero agradecerme a mí misma. A la versión de mí que muchas veces pensó que ya no podía más, que se sintió cansada, frustrada y abrumada, pero que aun así decidió seguir adelante. Gracias por cada desvelo, por cada momento de estrés, por las lágrimas derramadas frente a la computadora, por las veces en las que las cosas no salieron como esperaba y aun así encontré la fuerza para continuar. Gracias por ser perseverante, por levantarme cada vez que sentía que el camino era demasiado pesado y por no renunciar al sueño que un día me propuse alcanzar. Este logro es el reflejo de años de esfuerzo, disciplina, sacrificio y amor por la profesión que elegí, y hoy me permito sentirme orgullosa de todo lo que he logrado y de la mujer en la que me he convertido.

A mi papá, gracias por ser una de las personas más importantes en este proceso y por hacer posible que hoy pueda estar escribiendo estas líneas. Gracias por cada sacrificio, por cada esfuerzo y por todo el trabajo que realizaste para que nunca me faltara nada durante mi formación profesional. Gracias por confiar en mí y por apoyarme en cada una de las decisiones que tomé a lo largo de este camino. Muchas veces los sueños de los hijos también son posibles gracias al amor y al esfuerzo de sus padres, y este logro no sería una realidad sin ti. Espero que este momento también sea motivo de orgullo para ti, porque cada página de este trabajo lleva una parte de tu esfuerzo y de todo lo que has hecho por mí.

A mi mamá, gracias por ser mi refugio y mi lugar seguro. Gracias por acompañarme en los momentos más difíciles, por escucharme cuando sentía que todo era demasiado, por secar mis lágrimas y por recordarme una y otra vez que sí era capaz de lograrlo. Gracias por ser mi apoyo emocional y también por aportar siempre tu creatividad, tus ideas y tus consejos. Gracias por creer en mí incluso cuando yo misma dudaba de mis capacidades. Tu amor, paciencia y compañía fueron fundamentales para llegar hasta aquí.

A mi hermana y a mi sobrino, gracias por ser uno de los pilares más importantes de mi vida. Gracias por estar presentes en cada etapa, por impulsarme a seguir adelante y por darme fuerza cuando sentía que ya no podía más. Ustedes han sido una de mis mayores motivaciones para continuar creciendo y superándome. Su amor y apoyo incondicional me recordaron constantemente que siempre hay razones para seguir luchando por nuestros sueños.

A mi familia en general, gracias por acompañarme en cada paso, por confiar en mí y por celebrar cada uno de mis logros como si fueran propios. Gracias por estar presentes en los momentos de felicidad, pero también en aquellos en los que el camino se tornó complicado. El amor y el apoyo de la familia son una de las mayores fortalezas que una persona puede tener, y me siento profundamente agradecida por contar con ustedes.

A mis amigas, gracias por estos cuatro años de amistad, de risas, de desvelos, de trabajos, de estrés, de aprendizajes y de momentos que quedarán para siempre en mi corazón. Gracias por hacer este camino mucho más ligero y llevadero. Gracias por cada palabra de aliento, por cada abrazo, por las veces en las que me escucharon cuando sentía que ya no podía más y por nunca dejarme sola. Ustedes fueron una parte muy importante de esta etapa, porque

compartimos alegrías, preocupaciones, miedos e ilusiones, y juntas aprendimos que la amistad también puede convertirse en un refugio en medio de los momentos más difíciles. Gracias por estar en cada caída y por celebrar conmigo cada pequeño logro alcanzado.

A mi novio, quien, aunque no estuvo presente durante todo este recorrido, se convirtió en una pieza muy importante durante este último año de mi formación profesional. Gracias por acompañarme en una de las etapas más demandantes de mi vida, por creer en mí incluso cuando yo misma sentía que no podía más y por impulsarme a terminar este proceso de la mejor manera. Gracias por escucharme hablar durante horas sobre mi informe, por verme llorar de estrés y cansancio, por soportar mis enojos, mis frustraciones y los momentos en los que sentía que todo me sobrepasaba. Gracias por tener la paciencia de recordarme que sí podía lograrlo y por intentar darme paz cuando más la necesitaba. Tu compañía y tu apoyo significaron mucho para mí y me ayudaron a seguir adelante en momentos en los que pensé en rendirme.

Expreso un agradecimiento muy especial a mi asesor, por su compromiso, dedicación y acompañamiento constante durante todo este proceso. Gracias por cada observación, cada corrección, cada consejo y cada palabra de aliento. Gracias por estar detrás de mí durante todo el camino, por impulsarme a concluir esta etapa y por recordarme que era capaz de lograrlo aun cuando las circunstancias parecían difíciles. Su apoyo fue fundamental para que este trabajo pudiera llegar a su fin.

A todos mis maestros, gracias por compartir conmigo sus conocimientos, experiencias y enseñanzas a lo largo de estos años de formación. Cada uno de ustedes dejó una huella importante en mi crecimiento profesional y contribuyó a formar la docente que hoy estoy construyendo. Gracias por inspirarme, por exigirme y por enseñarme que la educación tiene el poder de transformar vidas.

De manera muy especial, agradezco al Maestro Iván y a la Maestra Vianey. Gracias por nunca dejarme sola en este barco desde que comenzó esta aventura. Gracias por abrirme siempre las puertas, por escucharme cuando sentía que todo era demasiado pesado y por regalarme palabras sabias y de aliento cuando más las necesitaba. Su apoyo fue mucho más allá de lo académico; en muchos momentos se convirtieron en un refugio y en una guía que me ayudó a seguir adelante. Siempre estaré profundamente agradecida por su confianza, su cariño y por creer en mí incluso en los momentos en los que yo misma dudaba.

Finalmente, agradezco a todas las personas que, de una u otra manera, formaron parte de este proceso. Gracias por cada palabra de aliento, por cada consejo, por cada abrazo y por cada muestra de confianza en mí. Este logro no es únicamente el resultado de mi esfuerzo, sino también del amor, apoyo y acompañamiento de todas las personas que caminaron a mi lado durante estos años.

Concluir esta etapa representa el cierre de un capítulo lleno de aprendizajes, retos y crecimiento personal. Hubo momentos de alegría, pero también momentos de cansancio, incertidumbre y miedo; sin embargo, cada una de esas experiencias me permitió convertirme en una persona más fuerte, más perseverante y comprometida con la profesión que elegí.

Hoy puedo mirar hacia atrás y sentirme profundamente agradecida por todo lo vivido, por

las personas que llegaron a mi vida y por aquellas que permanecieron a mi lado incluso en los momentos más difíciles. Cada una de ellas dejó una huella en mi historia y contribuyó, de alguna manera, a la construcción de la mujer y de la futura profesional que hoy soy.

Este trabajo representa mucho más que la culminación de un informe o de una etapa académica; representa años de esfuerzo, sacrificio, desvelos, aprendizajes y sueños. Representa todas las veces que pensé en rendirme y decidí seguir adelante. Representa cada persona que creyó en mí cuando yo misma dudaba de mis capacidades.

A todos ustedes, gracias por acompañarme en este camino y por recordarme que los sueños se alcanzan con esfuerzo, constancia y con el amor de las personas que nos sostienen en el camino.

Con el corazón lleno de gratitud, hoy cierro una etapa muy importante de mi vida y abro las puertas a nuevos sueños, retos y oportunidades, llevando conmigo cada enseñanza y a cada persona que hizo posible que este momento llegara.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	9
1.1 Contexto Escolar.....	9
1.1.1 Contexto Externo.....	9
1.1.2 Contexto Interno.....	13
1.1.3 Funcionamiento Escolar.....	16
1.1.4 Organización escolar.....	18
1.1.5 Contexto áulico.....	19
1.1.6 Características del alumnado.....	21
1.2 Justificación.....	24
1.3 Interés personal.....	26
1.4 Planteamiento del problema.....	27
1.5 Objetivos del documento.....	29
1.5.1 General.....	29
1.5.2 Específicos.....	29
1.6 Competencias desarrolladas durante la práctica profesional.....	30
1.7 Descripción de contenido del documento.....	31
II.- PLAN DE ACCIÓN.....	33
2.1 Diagnóstico y análisis de la situación educativa.....	33
2.2 Descripción y focalización del problema.....	58
2.3 Propósito del plan de acción.....	61
2.3.1 Propósitos específicos.....	61
2.4 Referencia teórica.....	61
2.4.1 Teorías pedagógicas.....	65
2.4.2 Conceptos o términos centrales.....	71
2.5 Plan de acción.....	77
III. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA.....	89
3.1 Pertinencia y consistencia de la propuesta.....	89
3.2 Enfoques curriculares y diseño de las secuencias de actividades.....	91
3.3 Implementación del plan de acción.....	93
IV.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	135
V. REFERENCIAS.....	139
VI. ANEXOS.....	142

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Contexto Escolar

1.1.1 Contexto Externo

El Centro de Atención Múltiple (CAM) "Jesús Silva Herzog", fundado en 1989, es una institución pública de educación especial con clave de centro de trabajo (CCT) 24DML0009G, adscrita a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE), que brinda servicios educativos en turno matutino a alumnos que presentan diversas discapacidades y necesidades específicas de apoyo educativo. El plantel ofrece atención en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y capacitación laboral, lo que le permite atender a una población diversa con distintas características y necesidades.

El centro se encuentra ubicado en la colonia Genovevo Rivas Guillén, en la calle San Luis Rey número 232, en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, C.P. 78436 (IMAGEN 1), entre la avenida Genovevo Rivas Guillén y la calle Víctor Cervera Pacheco (IMAGEN 2), así como entre la carretera Rioverde y la calle Fundadores (IMAGEN 3). Su ubicación en una zona urbana facilita el acceso de las familias y del personal educativo al plantel.



IMAGEN 1. Fachada del Centro de Atención Múltiple



IMAGEN 2. Mapa de calles entre las que se encuentra el CAM

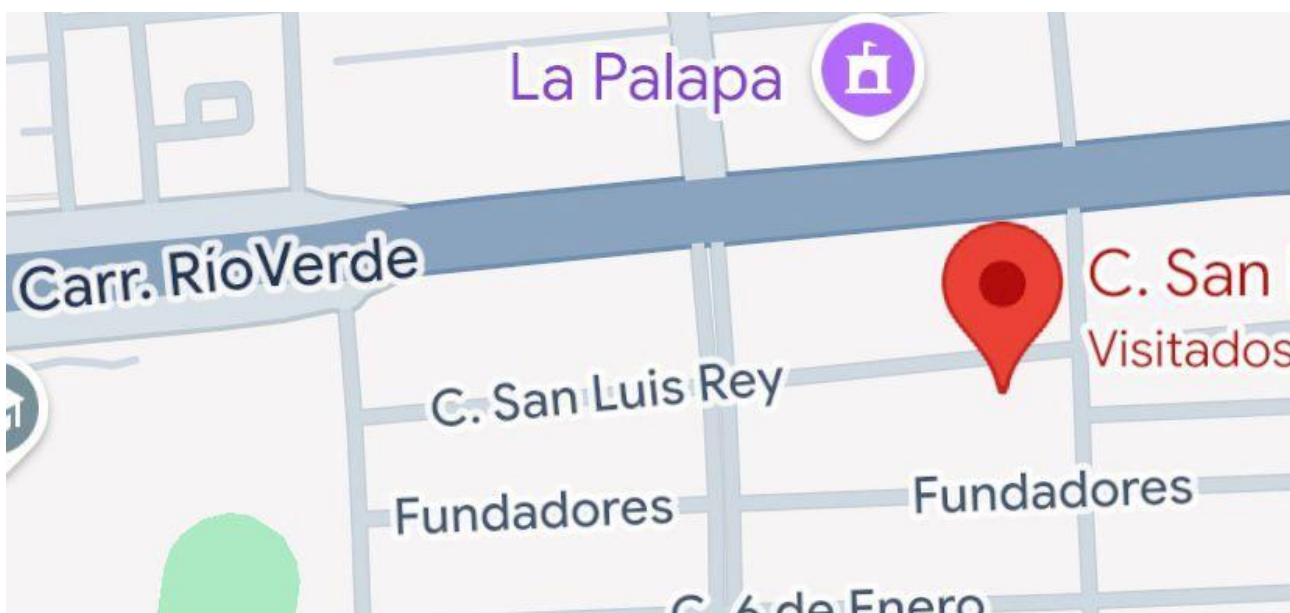


IMAGEN 3. Mapa calle posterior y anterior al CAM

La comunidad donde se encuentra ubicado el Centro de Atención Múltiple cuenta con servicios básicos como agua potable, energía eléctrica, drenaje e internet, los cuales permiten satisfacer las necesidades de la población y favorecer el funcionamiento de las distintas instituciones y comercios de la zona. Asimismo, al encontrarse en un contexto urbano, existen diversos establecimientos comerciales, talleres y espacios industriales cercanos al plantel, además de avenidas con flujo vehicular constante.

Sin embargo, algunas calles y banquetas cercanas presentan deterioro, desniveles y obstrucciones que dificultan el tránsito seguro de las familias y de aquellos estudiantes que presentan alguna discapacidad motriz. De igual manera, el constante tránsito de transporte pesado y la actividad comercial e industrial generan elevados niveles de ruido en el entorno escolar.

La población atendida por la institución proviene de contextos familiares diversos, predominando las familias nucleares y monoparentales. Se observa una participación heterogénea de las familias en el proceso educativo de los alumnos, ya que mientras algunos padres mantienen comunicación constante con la escuela y participan activamente en las actividades institucionales, otros presentan una participación más limitada, lo que dificulta el seguimiento continuo de las estrategias implementadas dentro del aula.

De acuerdo con la información proporcionada por la docente titular y las conversaciones sostenidas con algunas familias durante las jornadas de observación y práctica profesional, se identificó que algunos alumnos presentan escasa familiaridad con rutinas y hábitos estructurados dentro del hogar. Esta situación puede repercutir en el desarrollo de la autonomía, el seguimiento de normas y la adaptación a las dinámicas escolares, especialmente en alumnos que requieren ambientes organizados y predecibles para favorecer su aprendizaje.

La hora de entrada para los alumnos de primaria, secundaria y capacitación laboral es a las 8:00 horas, contando con diez minutos de tolerancia para el ingreso al plantel, mientras que los alumnos de preescolar ingresan a las 9:00 horas. En cuanto a los horarios de salida, los alumnos de preescolar concluyen su jornada escolar a las 12:00 horas; los alumnos de primaria y capacitación laboral, a las 12:45 horas; y los estudiantes de secundaria permanecen hasta las 14:00 horas.

El horario de recreo se encuentra organizado de acuerdo con los niveles educativos. Los alumnos de primaria realizan su receso de las 9:30 a las 10:30 horas, mientras que los alumnos de secundaria y capacitación laboral lo realizan de las 10:00 a las 11:00 horas. Este espacio se divide en treinta minutos destinados al consumo de alimentos y treinta minutos para actividades recreativas y de convivencia.

Los honores a la bandera se realizan únicamente en fechas significativas y eventos conmemorativos organizados por la institución. Al finalizar la jornada escolar, la entrega de los alumnos se lleva a cabo de manera organizada en la cancha principal del plantel, donde docentes y personal escolar forman a los grupos mientras los estudiantes son entregados a sus padres o tutores.

La institución cuenta con los servicios de agua potable, energía eléctrica, drenaje, internet y limpieza de espacios, permitiendo satisfacer las necesidades básicas de la comunidad educativa. Asimismo, mantiene comunicación con las familias mediante plataformas digitales y redes sociales, a través de las cuales se comparte información relacionada con actividades, horarios y avisos institucionales.

A partir del análisis del contexto externo, se reconoce que diversos factores del entorno influyen directamente en la conducta y los procesos de autorregulación de los alumnos. El constante ruido ambiental, el tránsito vehicular y la presencia de múltiples estímulos visuales y auditivos pueden generar distracción y sobreestimulación sensorial en algunos estudiantes, particularmente en aquellos que presentan Trastorno del Espectro Autista. De igual manera, las diferencias en la participación familiar y la escasa presencia de rutinas estructuradas en algunos hogares repercuten en la capacidad de los alumnos para anticipar actividades, adaptarse a los cambios y desarrollar hábitos de autonomía.

Desde el enfoque de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), estas condiciones del contexto pueden convertirse en obstáculos que limitan la participación plena de los estudiantes dentro de la dinámica escolar, haciendo necesaria la implementación de estrategias que proporcionen mayor estructura, predictibilidad y apoyos visuales que favorezcan la organización de la conducta y la autorregulación. Por ello, el análisis del contexto externo permitió reconocer la importancia de diseñar propuestas de intervención que respondan a las características del entorno y a las necesidades específicas de los alumnos atendidos en el Centro de Atención Múltiple "Jesús Silva Herzog".

1.1.2 Contexto Interno

El Centro de Atención Múltiple tiene como finalidad brindar atención educativa integral a alumnos que presentan diversas discapacidades y necesidades específicas de apoyo educativo, favoreciendo el desarrollo de habilidades académicas, funcionales, sociales y de autonomía que contribuyan a su inclusión dentro de los diferentes contextos en los que participan.

Actualmente, la escuela cuenta con una matrícula aproximada de 132 alumnos distribuidos en los distintos niveles educativos que ofrece la institución, atendiendo un grupo de preescolar, seis grupos de primaria, cuatro grupos de secundaria y tres grupos de capacitación laboral. Esta organización permite brindar atención integral al alumnado, atendiendo aspectos académicos, conductuales, emocionales, físicos y de comunicación.

La participación del equipo interdisciplinario resulta fundamental dentro de la dinámica institucional, ya que contribuye al seguimiento de los alumnos mediante observaciones, evaluaciones y propuestas de intervención orientadas a responder a las necesidades específicas de cada estudiante. Asimismo, el trabajo colaborativo entre docentes, especialistas y personal de apoyo favorece el desarrollo de estrategias que contribuyen al aprendizaje y bienestar integral del alumnado. Estas condiciones representan un aspecto favorable para la implementación de estrategias como las rutinas visuales, debido a que permiten compartir información sobre las necesidades de los estudiantes y dar seguimiento a las acciones implementadas dentro de las aulas.

Las instalaciones escolares se encuentran organizadas de manera funcional para favorecer la atención educativa de los estudiantes. El plantel ocupa una cuadra completa y presenta una distribución general semejante a una forma de herradura. Los salones donde se desarrollan las actividades escolares se encuentran distribuidos principalmente en forma de “L”, permitiendo una mejor organización y supervisión de los grupos durante la jornada escolar.

La escuela cuenta con dos canchas, una ubicada en la parte central del plantel y otra en la parte trasera de la institución. Asimismo, dispone de un área de juegos y diversas áreas verdes alrededor de la escuela, espacios que favorecen las actividades recreativas, físicas y de convivencia entre los alumnos.

En cuanto a los sanitarios, la institución cuenta con dos áreas destinadas para el uso del alumnado, las cuales se encuentran en buenas condiciones. Cada una dispone de aproximadamente cuatro cubículos y un área de lavamanos para atender las necesidades de los estudiantes durante la jornada escolar.

Además de las aulas regulares, dentro de la institución se encuentran otros espacios destinados a diferentes funciones educativas y de apoyo, entre ellos el salón de usos múltiples, el aula de terapia física, los cubículos correspondientes al equipo interdisciplinario de psicología, lenguaje y trabajo social, así como algunos cubículos compartidos por docentes. También se cuenta con bodegas destinadas al almacenamiento de material didáctico, material de educación física y artículos de limpieza. (IMAGEN 4).

La existencia de estos espacios y materiales favorece la implementación de actividades diversificadas y la elaboración de apoyos visuales; sin embargo, se identificó que algunos recursos visuales y tecnológicos no se encuentran disponibles de manera permanente en todas las aulas, por lo que en ocasiones es necesario elaborar o adaptar materiales de acuerdo con las necesidades de cada grupo.

Las aulas son espaciosas y cuentan con baño propio, gabinetes para guardar materiales, espacios destinados para las pertenencias de los alumnos, escritorio para el docente, mesas y sillas para cada estudiante, así como pizarrón de cristal para el desarrollo de las actividades académicas. (IMAGEN 5). Estas condiciones favorecen la organización del trabajo y permiten la colocación de apoyos visuales permanentes dentro del aula, aspecto que resulta importante para aquellos alumnos que requieren ambientes más estructurados y predecibles.

En relación con la accesibilidad, la escuela cuenta con algunos ajustes como rampas y pasamanos que favorecen la movilidad dentro de la institución; sin embargo, aún se identifican áreas de oportunidad relacionadas con desniveles y superficies irregulares que pueden representar dificultades para algunos alumnos con discapacidad motriz. De igual manera, aunque los sanitarios se encuentran en condiciones adecuadas, todavía se requieren mayores adaptaciones que favorezcan completamente el uso autónomo de los estudiantes que presentan necesidades físicas específicas.

Desde el enfoque de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, estas condiciones evidencian la necesidad de continuar implementando ajustes razonables y estrategias que

permitan garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes dentro de la dinámica escolar.

En general, las características del contexto institucional favorecen el desarrollo de propuestas inclusivas, ya que existe disposición por parte del personal docente y del equipo interdisciplinario para atender las necesidades del alumnado. No obstante, también se identifican algunas áreas de oportunidad relacionadas con la disponibilidad permanente de materiales visuales y la necesidad de continuar fortaleciendo las condiciones de accesibilidad y los apoyos dentro de las aulas. Estas condiciones hicieron pertinente la implementación de rutinas visuales como una estrategia que contribuye a brindar mayor organización, anticipación y seguridad a los alumnos que requerían ambientes más estructurados.

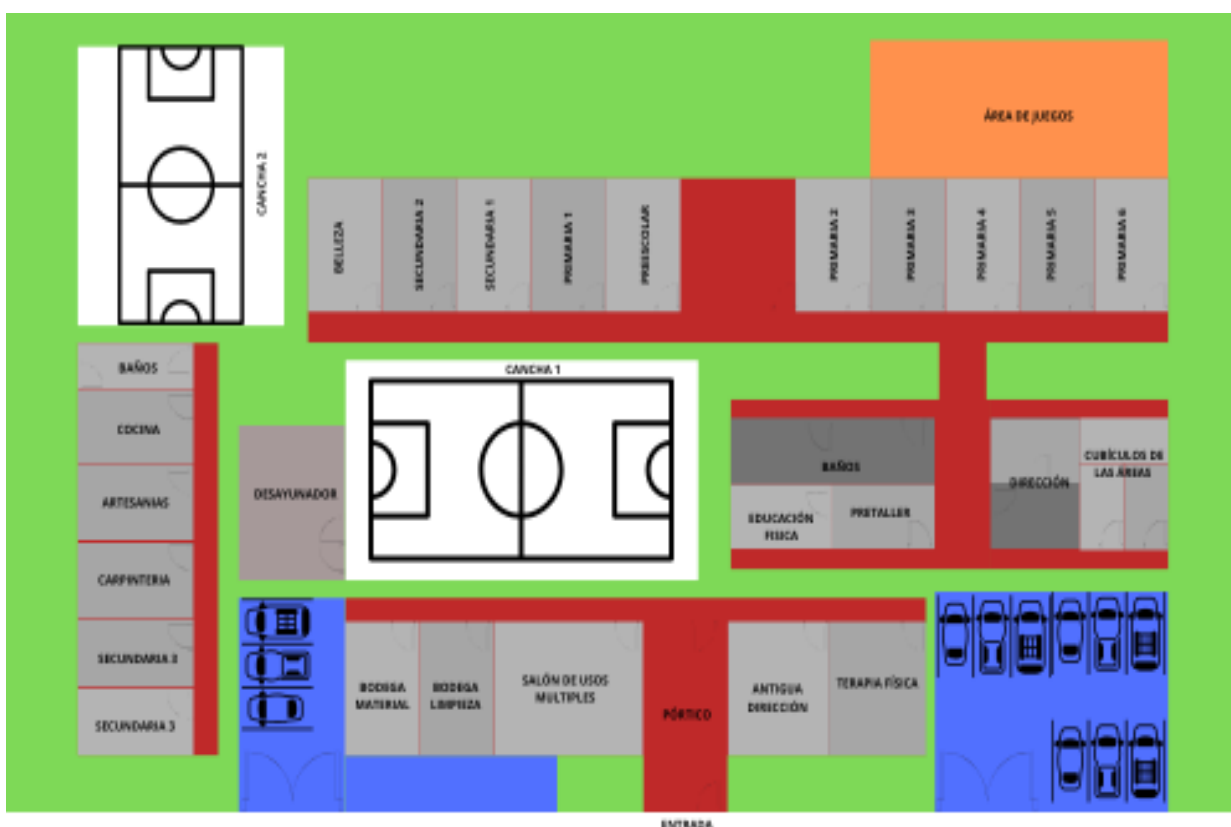


IMAGEN 4. Croquis del interior del CAM "Jesús Silva Herzog"

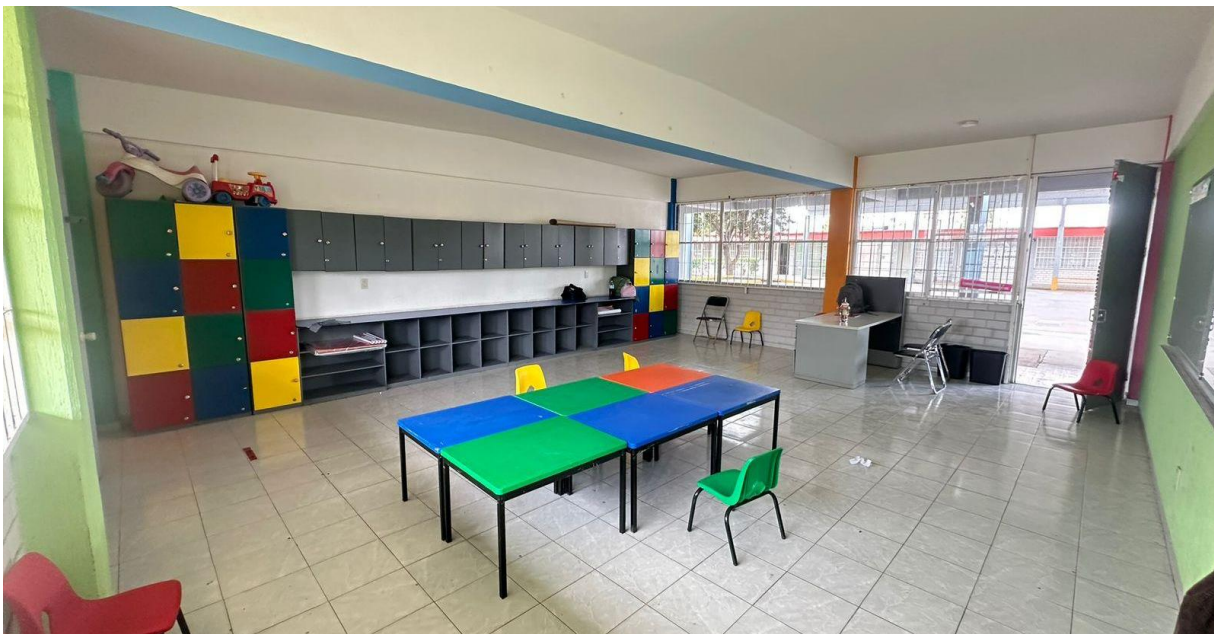


IMAGEN 5. Interior de las aulas

1.1.3 Funcionamiento Escolar

La institución se rige bajo los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública y por las disposiciones correspondientes a la educación especial, promoviendo una atención inclusiva centrada en las necesidades del alumnado. Asimismo, el trabajo escolar se desarrolla considerando los principios de la Nueva Escuela Mexicana y los acuerdos establecidos dentro de la institución, favoreciendo un ambiente organizado y estructurado para los estudiantes.

Los alumnos de primaria, secundaria y capacitación laboral ingresan al plantel a las 8:00 de la mañana, contando con diez minutos de tolerancia para el acceso a la escuela, mientras que los alumnos de preescolar ingresan a las 9:00 de la mañana. En cuanto a los horarios de salida, los alumnos de preescolar concluyen su jornada escolar a las 12:00 del día, los estudiantes de primaria y capacitación laboral salen a las 12:45 y los alumnos de secundaria permanecen hasta las 2:00 de la tarde debido a la organización de sus actividades académicas.

El horario de recreo se encuentra organizado de acuerdo con los niveles educativos. Los alumnos de primaria realizan su receso de 9:30 a 10:30 de la mañana, mientras que los alumnos de secundaria y capacitación laboral lo realizan de 10:00 a 11:00. Estos espacios se dividen en treinta minutos destinados al consumo de alimentos y treinta minutos para actividades recreativas y permanencia en el patio escolar, permitiendo favorecer la convivencia y el descanso de los estudiantes durante la jornada.

Los honores a la bandera se realizan únicamente en fechas significativas y eventos conmemorativos organizados por la institución. Al finalizar la jornada escolar, la entrega de los alumnos se lleva a cabo de manera organizada dentro de la cancha principal del plantel, donde docentes y personal escolar forman a los grupos mientras los alumnos son entregados a sus padres o tutores conforme son nombrados en la puerta principal.

Dentro de las aulas se cuenta con el mobiliario necesario para el trabajo diario de los alumnos, permitiendo generar condiciones adecuadas para el aprendizaje y la organización escolar. Los salones son espaciosos y cuentan con baño propio, gabinetes para guardar materiales, espacios destinados para las pertenencias de los alumnos, escritorio para el docente, mesas y sillas para cada estudiante, así como pizarrón de cristal para el desarrollo de las actividades académicas.

Al inicio del ciclo escolar se solicita a los padres de familia una lista de útiles escolares y artículos de higiene que permanecen dentro del aula para el uso cotidiano de los alumnos. Entre los materiales que más se utilizan dentro de las actividades escolares se encuentran Resistol líquido, colores, hojas de máquina, hojas iris y cartulinas, materiales que favorecen el desarrollo de actividades manipulativas y visuales acordes a las necesidades del alumnado.

Asimismo, la institución cuenta con material didáctico especializado para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, se identifica como área de oportunidad fortalecer el uso constante de algunos recursos y materiales dentro de las actividades cotidianas. De igual manera, el acceso a tecnologías digitales resulta limitado debido a la falta de conectividad en algunas áreas del plantel.

Dentro de la dinámica institucional también se realizan reuniones y espacios de trabajo colaborativo entre docentes y especialistas del equipo interdisciplinario con la finalidad de analizar situaciones relacionadas con el desempeño académico, conductual y socioemocional

de los alumnos. Estas acciones permiten establecer estrategias de intervención y fortalecer el acompañamiento brindado a los estudiantes y sus familias, favoreciendo así una mejor atención educativa y un ambiente escolar más organizado y funcional para toda la comunidad educativa.

1.1.4 Organización escolar

Dentro de la organización escolar, el Centro de Atención Múltiple CAM Jesús Silva Herzog mantiene una estructura de trabajo colaborativa entre directivos, docentes, especialistas y personal de apoyo, permitiendo brindar una atención integral al alumnado y favorecer el adecuado funcionamiento de la institución.

La dirección del plantel se encuentra a cargo de Sara Elizabeth Ochoa Hernández, quien coordina las actividades académicas, administrativas y organizativas de la escuela, promoviendo el trabajo conjunto entre todos los integrantes de la comunidad educativa y supervisando el cumplimiento de los lineamientos institucionales.

El personal docente se encuentra conformado por catorce maestros frente a grupo, quienes son responsables de planear, desarrollar y evaluar las actividades académicas de los distintos niveles educativos que atiende la institución. Asimismo, la escuela cuenta con dos docentes de educación física encargados de favorecer el desarrollo motriz, la coordinación y la participación de los alumnos mediante actividades físicas y recreativas.

Dentro del personal de apoyo se encuentran tres asistentes educativas, cuya función consiste en brindar acompañamiento y apoyo a los grupos que requieren mayor atención durante la jornada escolar, favoreciendo su participación y seguridad dentro de las actividades diarias.

El equipo interdisciplinario está conformado por tres psicólogos, una trabajadora social, una terapeuta de lenguaje y una terapeuta física, quienes participan en el seguimiento de los alumnos mediante observaciones, evaluaciones y propuestas de intervención orientadas a responder a las necesidades académicas, conductuales, emocionales, físicas y de comunicación de los estudiantes. Además, mantienen comunicación constante con docentes y familias para fortalecer el acompañamiento integral del alumnado.

La institución también cuenta con cuatro maestras de pre taller, quienes trabajan en el desarrollo de habilidades funcionales y actividades relacionadas con la capacitación laboral de los estudiantes de secundaria. Asimismo, una secretaria se encarga de apoyar en las actividades administrativas y de organización escolar, mientras que tres conserjes son responsables del mantenimiento, limpieza y cuidado de las instalaciones del plantel.

Esta organización escolar permite mantener un trabajo colaborativo entre todos los integrantes de la institución, favoreciendo ambientes estructurados, funcionales y orientados al desarrollo integral de los alumnos dentro del contexto educativo.

1.1.5 Contexto áulico

El grupo en el que se desarrolló la práctica profesional corresponde al nivel de primaria, específicamente a primer grado. La docente titular del grupo cuenta con formación en el área de Educación Especial y una amplia trayectoria profesional, aspecto que favorece la implementación de estrategias adaptadas a las características y ritmos de aprendizaje de los alumnos.

El aula donde se llevó a cabo la práctica profesional cuenta con seis mesas pequeñas y nueve sillas distribuidas estratégicamente para favorecer la interacción y el acompañamiento constante de los alumnos. Asimismo, dispone de un pizarrón de cristal, una pared equipada con gabinetes y distintos espacios destinados al almacenamiento de materiales didácticos y recursos de apoyo, además de un baño, cuatro ventanas y una puerta de acceso. El espacio físico del salón es amplio, funcional y adecuado para el desarrollo de las actividades escolares, ya que permite el libre desplazamiento tanto de los alumnos como de la docente, aspecto importante considerando las necesidades de movilidad y acompañamiento que requiere el grupo.

En relación con las condiciones ambientales del aula, se observa que cuenta con una ventilación adecuada, debido a que durante la jornada escolar permanecen abiertas las ventanas y la puerta, dejando únicamente la reja de seguridad cerrada, lo que favorece la circulación constante del aire dentro del salón. De igual manera, la iluminación es favorable para el trabajo diario, ya que el aula recibe abundante luz natural gracias al tamaño y ubicación de las ventanas; además, se complementa con iluminación artificial suficiente para el

desarrollo de las actividades en distintos momentos del día.

Dentro del aula se dispone de una amplia variedad de materiales y recursos didácticos diseñados para atender las necesidades específicas del alumnado y favorecer el logro de aprendizajes significativos. Entre los recursos utilizados destacan materiales manipulativos, apoyos visuales, juegos didácticos y herramientas que facilitan la participación y comprensión de las actividades escolares. La organización del mobiliario se establece en forma de “L” frente al pizarrón, permitiendo que la docente mantenga contacto visual permanente con todos los alumnos, facilite el acompañamiento individual y promueva una interacción más cercana durante el desarrollo de las actividades. Esta distribución también favorece la supervisión constante y contribuye a generar un ambiente de trabajo más organizado y funcional para el grupo. (IMAGEN 6).

Durante las primeras observaciones realizadas en el grupo se identificó que cuatro de los nueve alumnos presentaban dificultades para iniciar y mantener las actividades de manera independiente, requiriendo acompañamiento constante por parte de la docente. Asimismo, se observó que siete de los nueve alumnos mantenían periodos de atención menores a diez minutos, por lo que frecuentemente abandonan la tarea, se distraen con estímulos del entorno o requerían recordatorios constantes para continuar trabajando. De igual manera, tres alumnos presentan baja tolerancia a la frustración, reaccionando mediante llanto o rechazo ante actividades que representaban un reto o ante cambios en la dinámica de trabajo.

La dinámica dentro del grupo requiere un acompañamiento constante por parte del docente, debido a que los alumnos necesitan apoyo para iniciar, mantener y concluir las actividades. Aunque existen momentos de participación, el ambiente de aprendizaje suele verse afectado por distractores externos y por dificultades relacionadas con la autorregulación de la conducta, situación que impacta directamente en el ritmo de trabajo y en el desarrollo de las actividades escolares.

En cuanto a la accesibilidad y organización del espacio, se observa un ambiente funcional para el desarrollo de las actividades; sin embargo, algunos alumnos suelen distraerse fácilmente ante estímulos externos o cambios dentro de la rutina diaria. Estas situaciones evidencian la necesidad de implementar estrategias que proporcionen mayor estructura y anticipación, permitiendo a los estudiantes comprender mejor la secuencia de actividades y participar con mayor seguridad dentro de la dinámica escolar.

Desde el enfoque de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, las dificultades relacionadas con la atención sostenida, la adaptación a las transiciones y la regulación de la conducta representan obstáculos que limitan la participación plena de algunos alumnos en las actividades escolares. Por ello, se identificó la necesidad de implementar apoyos visuales y rutinas estructuradas que favorecieran la organización del ambiente, la comprensión de las actividades y el desarrollo de la autorregulación dentro del aula.



IMAGEN 6. Distribución del aula

1.1.6 Características del alumnado

El grupo de primer año está conformado por nueve alumnos, todos del sexo masculino, con edades comprendidas entre los cinco y siete años (IMAGEN 7). Dentro del grupo se presenta una población diversa en cuanto a las características y necesidades de apoyo que requieren los estudiantes, encontrándose alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), Discapacidad Intelectual (DI) y Discapacidad Múltiple (DM).

Discapacidad Intelectual (DI): trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por deficiencias en las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia. Además, presenta deficiencias en el funcionamiento adaptativo que afectan la comunicación, la participación social y la vida independiente (American Psychiatric Association, 2014).

Trastorno del Espectro Autista (TEA): trastorno del neurodesarrollo caracterizado por deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos, así como por patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Los síntomas deben estar presentes desde las primeras fases del desarrollo y limitan el funcionamiento cotidiano de la persona (American Psychiatric Association, 2014).

Discapacidad Múltiple (DM): presencia simultánea de dos o más discapacidades que afectan significativamente el desarrollo y funcionamiento de la persona. Estas pueden incluir discapacidades intelectuales, motrices, sensoriales o trastornos del neurodesarrollo, generando necesidades de apoyo más complejas (SEP, 2012).

Dentro de la totalidad de la población se encuentra una mayor cantidad de alumnos que presentan Trastorno del Espectro Autista, mientras que el resto presenta Discapacidad Intelectual o Discapacidad Múltiple. (IMAGEN 8).

A partir de la aplicación de diversos instrumentos y de las observaciones realizadas durante las jornadas de práctica, se identificó que los alumnos muestran mayor interés y participación en actividades que incorporan materiales concretos, apoyos visuales y experiencias manipulativas. Asimismo, se observó que las imágenes, pictogramas y recursos visuales favorecen la comprensión de las instrucciones y la anticipación de las actividades.

Por otra parte, se identificó que algunos alumnos presentan dificultades relacionadas con la atención sostenida, la tolerancia a la frustración y la adaptación a los cambios dentro de la rutina escolar, situación que repercute en la organización de la conducta y en su participación dentro de las actividades. Estas características hicieron evidente la necesidad de implementar estrategias que proporcionaran mayor estructura, organización y anticipación, permitiendo responder de manera más pertinente a las necesidades del grupo.

Conocer las características del alumnado permitió reconocer la diversidad presente dentro del grupo y la necesidad de diseñar propuestas de intervención flexibles que favorecieran la participación de todos los estudiantes, considerando sus fortalezas, necesidades y formas de acceso a la información.

EDADES Y SEXO DEL ALUMNADO

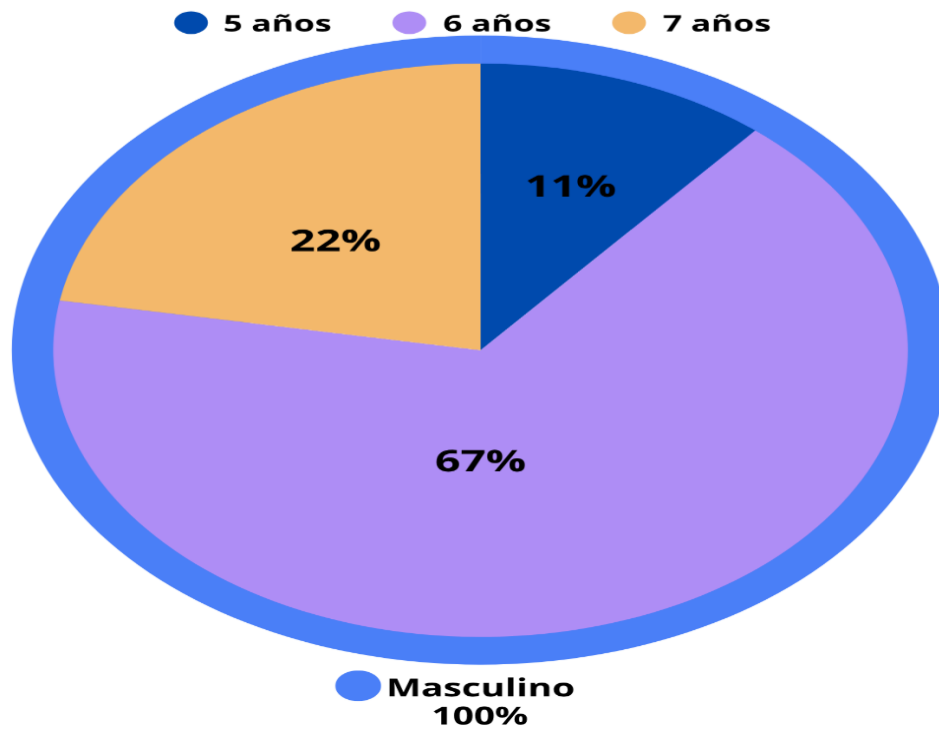


IMAGEN 7. Gráfica edad y total de alumnos

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

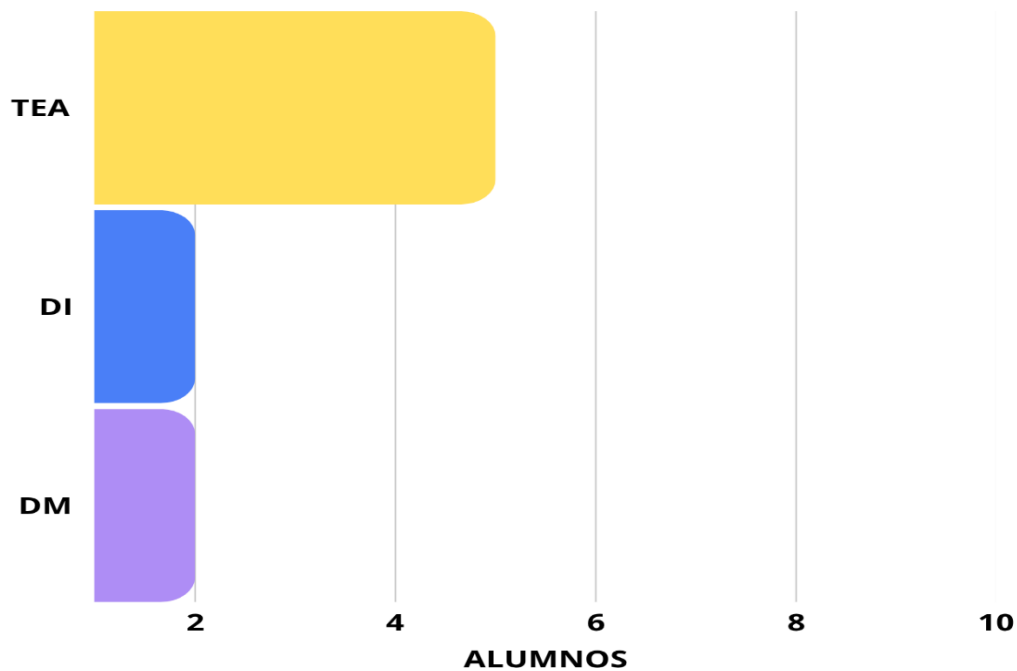


IMAGEN 8. Gráfica características del alumnado

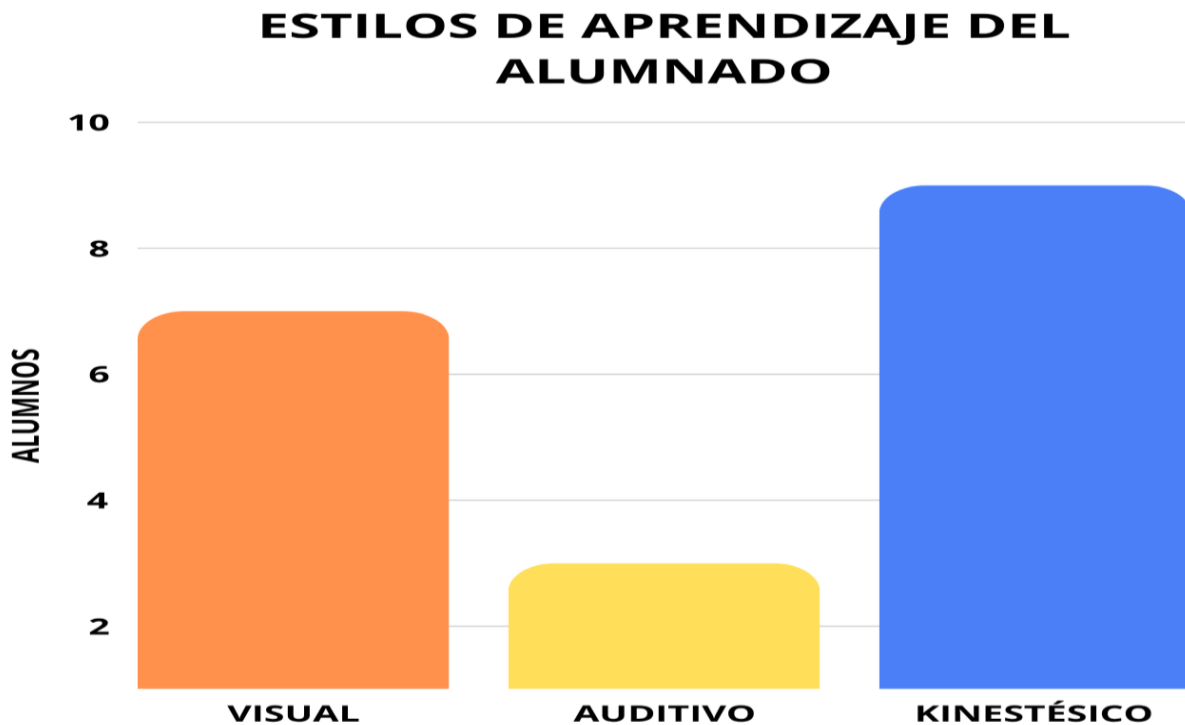


IMAGEN 9. Gráfica estilos de aprendizaje

1.2 Justificación

La autorregulación constituye un elemento fundamental en el desarrollo integral de los alumnos, particularmente en contextos de educación especial como los Centros de Atención Múltiple (CAM). Según Vygotsky (1979), la autorregulación se desarrolla a partir de la interacción social y de los apoyos externos que el entorno proporciona al alumno para guiar su conducta y aprendizaje. En el grupo de primer grado donde se desarrolló la práctica profesional, estas dificultades se manifiestan a través de conductas como la inatención, la impulsividad, la resistencia a las transiciones y la necesidad constante de acompañamiento docente para realizar actividades.

Durante las primeras jornadas de observación se identificó que cuatro de los nueve alumnos requerían apoyo constante para iniciar y mantener las actividades, siete presentaban periodos de atención menores a diez minutos y tres manifestaban conductas de frustración que en algunas ocasiones derivaban en llanto o rechazo hacia las tareas propuestas. Asimismo, se observó que los estudiantes presentaban dificultades para anticipar las

actividades que se desarrollarían durante la jornada escolar y para adaptarse a los cambios en la dinámica de trabajo.

Esta situación adquiere mayor relevancia al considerar que una parte importante del grupo está conformada por alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Según la American Psychiatric Association (2014), el TEA se caracteriza por dificultades persistentes en la comunicación e interacción social, así como por patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento e intereses. En este sentido, la ausencia de estructuras claras dentro del aula puede generar incertidumbre, ansiedad y desorganización conductual, afectando su participación y desempeño académico.

A partir de las observaciones realizadas durante las jornadas de práctica, se identificó que, aunque dentro del aula se empleaban algunos apoyos visuales, estos no se utilizaban de manera sistemática ni formaban parte de una estructura permanente de trabajo. En consecuencia, los alumnos presentaban dificultades para anticipar las actividades, comprender las transiciones y organizar su participación durante la jornada escolar, situación que hizo evidente la necesidad de implementar estrategias más estructuradas.

Según Schopler, Mesibov y Hearsey (1995), la estructuración del ambiente mediante apoyos visuales constituye una estrategia fundamental para la atención de alumnos con TEA, ya que permite organizar el tiempo, anticipar actividades y reducir la ansiedad ante situaciones desconocidas. Este enfoque destaca que la previsibilidad en el entorno favorece la comprensión, la independencia y la regulación de la conducta.

En la misma línea, Grandin (2006) señala que muchas personas con autismo procesan la información de manera predominantemente visual, por lo que las imágenes, pictogramas y secuencias estructuradas resultan herramientas más accesibles para comprender el entorno y organizar el comportamiento.

Por su parte, Vygotsky (1979) menciona que la autorregulación se construye gradualmente a partir de la mediación externa y de la interacción con otras personas. En este sentido, las rutinas visuales funcionan como apoyos que guían la conducta del alumno, facilitando la transición de una regulación externa hacia una regulación interna más autónoma.

La implementación de rutinas visuales también encuentra sustento en los principios de la educación inclusiva establecidos en la Ley General de Educación (2019), la cual reconoce el

derecho de todos los alumnos a recibir una educación con equidad y pertinencia, garantizando la eliminación de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Asimismo, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2020) establece la necesidad de implementar apoyos, ajustes razonables y estrategias que respondan a las características y necesidades del alumnado, favoreciendo su acceso, participación y permanencia en los espacios educativos.

De igual manera, el Marco Curricular y el Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana reconocen la diversidad como una característica inherente de las aulas y promueven el diseño de ambientes de aprendizaje inclusivos que respondan a las necesidades de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva, el uso de rutinas visuales constituye una estrategia que contribuye a la eliminación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación, al proporcionar mayor estructura, organización y anticipación a los alumnos que requieren apoyos específicos para participar de manera plena en las actividades escolares.

En este contexto, la implementación de rutinas visuales como estrategia pedagógica se presenta como una alternativa pertinente para atender las necesidades del grupo, al favorecer la anticipación, organización y comprensión de las actividades escolares. Según Mesibov, Shea y Schopler (2005), el uso de ambientes estructurados y apoyos visuales contribuye a mejorar la participación, la conducta y la autonomía de los alumnos con TEA dentro del aula.

La elección de la investigación-acción como enfoque metodológico permite analizar la problemática desde la práctica docente, diseñar estrategias de intervención contextualizadas y reflexionar sobre su impacto en el aula. Según Kemmis y McTaggart (1988), este enfoque favorece la mejora continua de la práctica educativa al situar al docente como un agente activo.

1.3 Interés personal

La elección de la presente propuesta surge a partir de las experiencias vividas durante las jornadas de práctica profesional en el Centro de Atención Múltiple, ya que desde los primeros días de observación llamó mi atención la manera en que algunos alumnos presentaban dificultades para anticipar las actividades, adaptarse a los cambios dentro de la rutina escolar y regular su conducta ante situaciones que les generaban incertidumbre o frustración.

Observar que algunos estudiantes requerían acompañamiento constante para iniciar y

mantener las actividades, que se desorganizaban cuando existían cambios en la dinámica del aula o que presentaban periodos de atención reducidos, despertó en mí el interés por comprender de qué manera el entorno y las estrategias implementadas por el docente pueden influir en la autorregulación y participación de los alumnos.

A lo largo de mi formación en la Licenciatura en Inclusión Educativa he reconocido la importancia de diseñar propuestas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes y que permitan construir ambientes de aprendizaje más accesibles e inclusivos. Por ello, el desarrollo de esta propuesta representó una oportunidad para poner en práctica los conocimientos adquiridos durante mi formación profesional, así como para fortalecer competencias relacionadas con la observación, el análisis del contexto, la toma de decisiones y el diseño de estrategias de intervención.

Por lo tanto, la implementación de las rutinas visuales me permitió comprender que pequeñas modificaciones dentro del ambiente escolar pueden generar cambios significativos en la participación y seguridad de los alumnos. Esta experiencia contribuyó a transformar mi manera de concebir la práctica docente, al reconocer que la labor del profesional de la inclusión educativa no se limita a identificar las necesidades del alumnado, sino que implica buscar alternativas, reflexionar constantemente sobre las acciones implementadas y realizar los ajustes necesarios para responder de manera pertinente a la diversidad presente en las aulas.

El desarrollo de la presente propuesta fortaleció mi compromiso con la educación inclusiva y me permitió reafirmar la importancia de mantener una práctica docente reflexiva, sensible a las necesidades de los estudiantes y orientada a la construcción de entornos que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos.

1.4 Planteamiento del problema

La autorregulación constituye una habilidad fundamental para el aprendizaje y la participación de los alumnos dentro del contexto escolar, ya que permite controlar la conducta, regular las emociones y adaptarse a las diferentes demandas del entorno. Sin embargo, durante las primeras jornadas de observación realizadas en el grupo de primer grado se identificaron diversas situaciones que dificultaban el desarrollo de las actividades y la participación de algunos estudiantes.

El grupo se encuentra conformado por nueve alumnos, de los cuales cinco presentan Trastorno del Espectro Autista, dos Discapacidad Intelectual y dos Discapacidad Múltiple. A partir de las observaciones iniciales se identificó que cuatro de los nueve alumnos presentaban dificultades para iniciar y mantener las actividades de manera independiente, requiriendo acompañamiento constante por parte de la docente. Asimismo, siete alumnos mostraban periodos de atención menores a diez minutos, lo que ocasionaba que abandonaran las tareas, se distrajeran con facilidad o necesitaran recordatorios frecuentes para continuar trabajando. De igual manera, tres estudiantes presentan baja tolerancia a la frustración, reaccionando mediante llanto o rechazo ante actividades que representaban un reto o ante cambios dentro de la dinámica de trabajo.

Estas situaciones repercuten en el desarrollo de la jornada escolar, ya que algunos alumnos manifiestan dificultades para anticipar las actividades, adaptarse a las transiciones y mantener la participación durante periodos prolongados de tiempo. Lo anterior generaba que las actividades tuvieran que ser interrumpidas constantemente para brindar acompañamiento individual, realizar ajustes en la dinámica del grupo o atender situaciones relacionadas con la regulación de la conducta.

Además, durante las jornadas de práctica y mediante las conversaciones sostenidas con la docente titular y algunos padres de familia, al apoyar en la aplicación de las entrevistas para el reporte inicial, se identificó que algunos alumnos presentaban poca familiaridad con rutinas y hábitos estructurados dentro del hogar, así como dificultades para tolerar cambios en las actividades cotidianas. Si bien estas características no pueden atribuirse de manera exclusiva al contexto familiar, sí constituyen elementos que pueden influir en la adaptación de los estudiantes a las dinámicas escolares y en el desarrollo de habilidades relacionadas con la autonomía y la autorregulación.

Por otra parte, aunque dentro del aula se empleaban algunos apoyos visuales, estos no se utilizaban de manera sistemática ni formaban parte de una estructura permanente de trabajo. En consecuencia, los alumnos presentaban dificultades para anticipar las actividades de la jornada, comprender las transiciones entre una tarea y otra y organizar su participación dentro del aula.

Desde el enfoque de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, las dificultades relacionadas con la atención sostenida, la regulación de la conducta, la adaptación a los cambios y la comprensión de las rutinas escolares representan obstáculos que limitan la

participación plena de algunos estudiantes en las actividades del aula. En este sentido, se identificó la necesidad de implementar estrategias que proporcionaran mayor estructura, organización y anticipación, favoreciendo la participación y el aprendizaje de todos los alumnos.

Por ello, surge el interés por implementar rutinas visuales como una estrategia que contribuya a favorecer la autorregulación de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista del primer grado, al brindarles mayor seguridad, organización y comprensión de las actividades que conforman la jornada escolar.

1.5 Objetivos del documento

Según Sautu et al. (2005: 36), los objetivos constituyen «una construcción del investigador para abordar un tema o problema de la realidad a partir del marco teórico seleccionado». En este sentido, es importante que puedan representar preguntas relevantes que permitan comprender, constituirse como aporte al conocimiento acumulado y asimismo, ser susceptibles de ser contestados en el proceso de investigación.

1.5.1 General

Analizar el impacto de las rutinas visuales en la autorregulación de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista del primer grado de un Centro de Atención Múltiple, mediante la implementación de estrategias estructuradas que favorezcan su participación dentro del aula.

1.5.2 Específicos

- Identificar las principales dificultades relacionadas con la autorregulación que presentan los alumnos con Trastorno del Espectro Autista del grupo de primer grado.
- Diseñar e implementar rutinas visuales acordes con las características y necesidades de los estudiantes.
- Favorecer la anticipación de las actividades y las transiciones mediante el uso de apoyos visuales.
- Promover la permanencia en las actividades y el seguimiento de instrucciones durante la jornada escolar.
- Reflexionar sobre el impacto de las estrategias implementadas para realizar los ajustes necesarios y fortalecer la práctica docente.

1.6 Competencias desarrolladas durante la práctica profesional

Durante el desarrollo de la práctica profesional se fortalecieron diversos dominios que forman parte de la formación docente en educación especial, los cuales permitieron atender las necesidades del grupo, mejorar la intervención educativa y consolidar el dominio de competencias relacionadas con el análisis del contexto, la toma de decisiones pedagógicas y el diseño de estrategias inclusivas.

En el ámbito pedagógico, se desarrolló la capacidad de reconocer las características, necesidades e intereses de los alumnos, especialmente de aquellos con Trastorno del Espectro Autista, lo que permitió tomar decisiones más pertinentes para favorecer su aprendizaje. Asimismo, se fortaleció la comprensión de la importancia de generar ambientes inclusivos que respondan a la diversidad del aula, promoviendo la participación de todos los estudiantes y reconociendo que las necesidades del alumnado requieren propuestas flexibles y contextualizadas.

En cuanto al dominio didáctico, se trabajó principalmente en el diseño, aplicación y evaluación de estrategias de enseñanza centradas en el alumno, en concordancia con el **Dominio 5**, el cual enfatiza la intervención educativa mediante el uso de materiales, recursos y estrategias que colocan al estudiante como protagonista de su aprendizaje. En este sentido, la implementación de las rutinas visuales permitió fortalecer el dominio de esta competencia, ya que fue necesario diseñar materiales, realizar ajustes durante la intervención y valorar constantemente la pertinencia de las estrategias utilizadas para favorecer la autorregulación, la participación y la permanencia de los alumnos en las actividades escolares.

La implementación de esta propuesta permitió comprender que las estrategias educativas no pueden aplicarse de manera generalizada, sino que deben responder a las características y necesidades reales de los estudiantes. Asimismo, favoreció el desarrollo de habilidades relacionadas con la planeación, la organización y la toma de decisiones pedagógicas, al identificar qué estrategias resultaban más pertinentes para el grupo y cuáles requerían ser modificadas para responder de mejor manera a las necesidades observadas.

En el ámbito investigativo, se desarrolló la observación sistemática como una herramienta fundamental para identificar problemáticas dentro del aula, analizar la conducta de los alumnos y tomar decisiones informadas. Este proceso permitió reflexionar de manera constante sobre la práctica docente, reconocer la necesidad de realizar modificaciones en algunas de las

estrategias implementadas y comprender que la intervención educativa requiere un proceso permanente de análisis, ajuste y reconstrucción de las acciones pedagógicas.

En el dominio socioemocional, se fortalecieron habilidades como la empatía, la paciencia y el manejo de situaciones dentro del aula, lo que contribuyó a generar un ambiente de confianza y respeto. Esto resultó fundamental para atender las necesidades emocionales de los alumnos, acompañarlos durante situaciones de frustración y favorecer su participación en las actividades escolares.

De manera general, estos dominios se relacionan con el perfil profesional de la Licenciatura en Educación Especial, al promover la creación de ambientes de aprendizaje incluyentes mediante la implementación de estrategias y ajustes que respondan a las necesidades del alumnado. Asimismo, esta experiencia permitió transformar mi concepción sobre la práctica docente, al comprender que la labor del profesional de la inclusión educativa no se limita a la aplicación de actividades, sino que implica observar, analizar, reflexionar y tomar decisiones fundamentadas en las necesidades de los estudiantes y en las características del contexto.

La implementación de las rutinas visuales contribuyó significativamente a mi crecimiento profesional, ya que me permitió reconocer la importancia de la anticipación, la organización y la estructuración del ambiente como elementos que favorecen la participación y la autorregulación de los alumnos. Además, reafirmó la importancia de mantener una actitud flexible y reflexiva, comprendiendo que las estrategias deben ajustarse continuamente para responder de manera pertinente a la diversidad presente en las aulas.

Esta experiencia me permitió reconocer áreas de mejora en mi práctica profesional. Si tuviera la oportunidad de implementar nuevamente esta propuesta, incorporaría las rutinas visuales desde el inicio del ciclo escolar y fortalecería el trabajo colaborativo con las familias, con la finalidad de favorecer una mayor generalización de las estrategias y de los avances obtenidos por los alumnos, contribuyendo así al desarrollo de ambientes educativos cada vez más inclusivos y accesibles.

1.7 Descripción de contenido del documento

El presente informe de prácticas profesionales tiene como propósito analizar y reflexionar sobre la implementación de rutinas visuales como estrategia para favorecer la autorregulación

en alumnos con Trastorno del Espectro Autista que cursan el primer grado de primaria en el Centro de Atención Múltiple "Jesús Silva Herzog". El documento se estructura en tres apartados principales que permiten comprender de manera integral el proceso de intervención desarrollado, desde la identificación de la problemática hasta la valoración de los resultados obtenidos.

En el **Apartado I. Introducción**, se presentan los elementos que contextualizan y fundamentan la investigación, incluyendo el análisis del contexto escolar, las características del grupo, la justificación del estudio, el interés personal y profesional, el planteamiento del problema, los objetivos del documento y las competencias desarrolladas durante la práctica profesional. Asimismo, se incorporan elementos normativos y pedagógicos que sustentan la necesidad de generar propuestas inclusivas orientadas a la atención de la diversidad y la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

El **Apartado II. Plan de Acción** comprende el diagnóstico y análisis de la situación educativa, la delimitación y focalización de la problemática, la fundamentación teórica y el diseño de la propuesta de intervención. En este apartado se presentan los instrumentos utilizados para la recopilación de información, los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la propuesta, así como las estrategias, recursos, actividades y procedimientos de evaluación implementados. De igual manera, se evidencia el proceso de investigación-acción y la toma de decisiones pedagógicas orientadas a responder a las necesidades identificadas en el grupo.

Por su parte, el **Apartado III. Desarrollo, Reflexión y Evaluación de la Propuesta de Mejora** describe la implementación de las acciones planeadas, el análisis de los resultados obtenidos y la reflexión crítica sobre la práctica docente. En este espacio se recuperan los logros alcanzados, las dificultades encontradas y los ajustes realizados durante la intervención, permitiendo valorar el impacto de las rutinas visuales en la autorregulación de los alumnos y reconocer los aprendizajes profesionales construidos durante el proceso.

Por último, se presentan las conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos que respaldan el desarrollo de la propuesta y permiten comprender de manera integral el proceso de intervención realizado.

II.- PLAN DE ACCIÓN

El presente plan de acción se desarrolla a partir de las necesidades identificadas durante las jornadas de observación y práctica profesional realizadas en el grupo de primer grado de primaria del Centro de Atención Múltiple “Jesús Silva Herzog”. Mediante el análisis del contexto escolar y de las características del alumnado, se detectaron dificultades relacionadas con la organización de la conducta, la adaptación a las actividades escolares y la comprensión de las dinámicas dentro del aula.

Frente a esta situación, se planteó la implementación de rutinas visuales como estrategia de intervención para favorecer la anticipación, la organización y la autorregulación de los alumnos durante la jornada escolar. Esta propuesta busca generar ambientes más estructurados que permitan brindar seguridad, estabilidad y mayores oportunidades de participación para todos los estudiantes.

Según Elliott (2000), los planes de acción dentro de la práctica docente permiten organizar estrategias de intervención orientadas a la mejora educativa, favoreciendo la reflexión constante sobre las acciones implementadas y sus resultados. En este sentido, el presente plan de acción no solo busca atender una problemática específica, sino también fortalecer la práctica docente mediante la implementación de estrategias ajustadas a las necesidades reales del grupo.

2.1 Diagnóstico y análisis de la situación educativa

El diagnóstico educativo constituye un proceso esencial dentro de la práctica docente, ya que permite recopilar información relevante sobre las características, necesidades y áreas de oportunidad presentes en el contexto escolar. A través de este proceso es posible identificar problemáticas que orienten el diseño de estrategias de intervención acordes con las condiciones del alumnado y fundamentar la toma de decisiones pedagógicas.

De acuerdo con Cedillo (2009), el diagnóstico en educación especial permite reconocer las necesidades específicas de apoyo que presentan los alumnos, favoreciendo la planeación de estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad y promuevan una educación inclusiva.

El presente diagnóstico se llevó a cabo en el Centro de Atención Múltiple “Jesús Silva Herzog”, específicamente en el grupo de primer grado de primaria, conformado por nueve alumnos del sexo masculino, de los cuales cinco presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA), dos Discapacidad Intelectual (DI) y dos Discapacidad Múltiple (DM). La diversidad de características presentes en el grupo hizo necesario realizar un proceso diagnóstico que permitiera conocer las necesidades particulares del alumnado y orientar el diseño de una intervención pertinente.

A partir de las jornadas de observación y práctica profesional se identificó que las principales necesidades del grupo se relacionan con la autorregulación, la organización de la conducta y la adaptación a las dinámicas escolares. Mediante la observación directa se registró que cuatro de los nueve alumnos presentan dificultades para iniciar y mantener las actividades de manera autónoma, requiriendo acompañamiento constante por parte de la docente para incorporarse al trabajo y concluir las tareas propuestas.

Asimismo, se identificó que siete de los nueve alumnos presentan periodos de atención menores a diez minutos, especialmente cuando las actividades no cuentan con apoyos visuales o implican tiempos prolongados de espera. De igual manera, tres alumnos presentan baja tolerancia a la frustración, manifestando episodios de llanto, abandono de la actividad o rechazo ante situaciones que representan un reto para ellos.

Estas conductas se presentan con mayor frecuencia durante las transiciones entre actividades, después del recreo y al final de la jornada escolar, momentos en los que se observa un incremento en la desorganización conductual, la dificultad para seguir indicaciones y la necesidad de acompañamiento por parte de la docente.

De igual manera, se observó que algunos alumnos presentan dificultades para anticipar las actividades que se desarrollarán durante la jornada escolar, situación que genera incertidumbre, desorganización y conductas desreguladas. Estas características se relacionan con la ausencia de rutinas estructuradas y apoyos visuales permanentes que les permitan comprender y organizar las actividades escolares de manera más clara.

Por otra parte, la información obtenida mediante conversaciones con la docente titular y algunos padres de familia durante la aplicación de entrevistas para el reporte inicial permitió identificar que, en algunos casos, existen dificultades para establecer rutinas y hábitos dentro del hogar, así como una tendencia a realizar actividades por los alumnos o brindar apoyos

excesivos. Estas situaciones pueden influir en el desarrollo de la autonomía y la capacidad de autorregulación de los estudiantes, dificultando su adaptación a las dinámicas escolares.

A partir de las observaciones realizadas dentro del grupo se planteó la implementación de un plan de acción enfocado en el uso de rutinas visuales como estrategia pedagógica para favorecer la anticipación, la organización y la comprensión de las actividades escolares. Esta propuesta busca fortalecer la autorregulación, la permanencia en las actividades, la adaptación a las dinámicas del aula y la participación de los alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño de esta intervención se fundamenta en las características, necesidades e intereses del alumnado, considerando la importancia de generar ambientes estructurados e inclusivos que brinden mayor seguridad y estabilidad dentro del aula. Según Schopler, Mesibov y Hearsey (1995), los ambientes organizados mediante apoyos visuales favorecen la comprensión del entorno, la independencia y la regulación de la conducta en los alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

Con la finalidad de obtener un panorama más amplio sobre las características, necesidades y áreas de oportunidad del grupo, se emplearon diversos instrumentos de evaluación que permitieron recopilar información desde diferentes dimensiones del desarrollo y aprendizaje de los alumnos. La aplicación de estos instrumentos se realizó durante la tercera jornada (Noviembre/Diciembre) de observación y práctica profesional, combinando la observación directa, actividades individuales y grupales, así como el intercambio de información con la docente titular y las familias.

La información obtenida permitió identificar patrones de comportamiento, necesidades específicas de apoyo y factores que influyen en la participación de los alumnos dentro del aula, constituyéndose como un referente fundamental para la toma de decisiones y el diseño de la propuesta

Los instrumentos empleados fueron los siguientes:

- **Listas de cotejo:** Instrumentos de evaluación que permiten registrar de manera sistemática la presencia o ausencia de determinados comportamientos, habilidades, conocimientos o actitudes observadas durante el desarrollo de una actividad. Este instrumento fue seleccionado debido a que permite identificar conductas relacionadas

con la autorregulación, la permanencia en las actividades, el seguimiento de instrucciones y la participación dentro del aula, aspectos directamente vinculados con la problemática identificada.

- **PAC Primary:** Instrumento de evaluación dirigido a alumnos de educación primaria que permite identificar habilidades, necesidades y niveles de desempeño en distintas áreas del desarrollo y aprendizaje (Anexo 1). Su aplicación permitió obtener información sobre las habilidades funcionales, la autonomía y los apoyos requeridos por los alumnos, favoreciendo la toma de decisiones para el diseño de la intervención.
- **Cuadernillo de trabajo:** Recurso didáctico de elaboración propia conformado por actividades organizadas y estructuradas que tienen como finalidad recopilar conocimientos previos y habilidades de los alumnos. Este instrumento permitió identificar áreas de oportunidad relacionadas con la percepción visual, el razonamiento y la organización de tareas, elementos importantes para la planeación de las actividades.
- **Actividades prácticas:** Estrategias de enseñanza basadas en la participación de los alumnos mediante experiencias concretas, manipulativas y funcionales. Estas actividades permitieron observar el nivel de participación, la tolerancia a la frustración, la permanencia en las actividades y la capacidad de seguir secuencias de trabajo.
- **Test VAK:** Instrumento utilizado para identificar preferencias observadas para acceder a la información mediante los canales visual, auditivo y kinestésico. Su aplicación permitió reconocer las características del grupo y diseñar estrategias acordes con sus necesidades y formas de participación.

Para el cuidado de la identidad de los alumnos, se empleó la asignación de letras (Alumno A, Alumno B, Alumno C, etc.), garantizando la confidencialidad de la información obtenida durante el proceso diagnóstico.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados:

❖ **Listas de cotejo.**

Con la finalidad de obtener información más específica sobre las conductas, habilidades y necesidades presentes dentro del aula, se aplicaron tres listas de cotejo enfocadas en

aspectos relacionados con la autorregulación, el seguimiento de instrucciones, la permanencia en actividades, la interacción social y la participación de los alumnos durante la jornada escolar.

Las listas de cotejo constituyen instrumentos de observación sistemática que permiten registrar conductas y desempeños de manera organizada dentro de contextos reales de aprendizaje. Según Díaz Barriga y Hernández (2010), este tipo de instrumentos favorece la recopilación de información relevante sobre el desempeño del alumnado, permitiendo identificar fortalezas, necesidades y áreas de oportunidad que orienten la toma de decisiones pedagógicas y el diseño de estrategias de intervención acordes con las características de los estudiantes.

En este sentido, la aplicación de dichos instrumentos permitió analizar aquellas conductas que los alumnos logran realizar de manera autónoma, aquellas en las que requieren apoyo y aquellas que aún no logran consolidar, particularmente en aspectos relacionados con la organización de la conducta, la adaptación a las dinámicas escolares y la participación dentro del aula.

Las listas de cotejo fueron seleccionadas debido a que permiten registrar de manera sistemática conductas relacionadas con la autorregulación, la permanencia en las actividades, el seguimiento de instrucciones y la interacción con los demás, aspectos directamente vinculados con la problemática identificada dentro del grupo. La información obtenida mediante este instrumento permitió reconocer las principales necesidades de apoyo de los alumnos y orientar la toma de decisiones para el diseño de la propuesta de intervención.

Aplicación de listas

Las listas de cotejo fueron aplicadas durante la tercera jornada de observación y práctica profesional, desarrollada durante el periodo comprendido entre los meses de noviembre y diciembre, en el grupo de primer grado de primaria del Centro de Atención Múltiple “Jesús Silva Herzog”, conformado por nueve alumnos con diversas necesidades específicas de apoyo educativo.

Su aplicación se realizó mediante observación directa en distintos momentos de la jornada escolar y durante actividades individuales y grupales, con una duración aproximada de entre veinte y treinta minutos por sesión. Las observaciones se llevaron a cabo dentro de las

condiciones habituales del aula, con la finalidad de obtener información más cercana al desempeño cotidiano de los alumnos y conocer la manera en que participan, se relacionan y responden ante las diferentes actividades propuestas.

A través de la observación directa dentro del aula, se evaluaron aspectos relacionados con:

- Seguimiento de instrucciones.
- Permanencia en actividades.
- Atención durante las tareas.
- Uso de apoyos visuales.
- Interacción con compañeros y docentes.
- Autorregulación de la conducta.
- Participación en actividades escolares.

Indicadores	Lo logra	Necesita ayuda	No lo logra
Permanece en su lugar durante las actividades	3	4	2
Sigue indicaciones simples del docente	5	3	1
Mantiene la atención durante las actividades	2	5	2
Inicia actividades con apoyo mínimo	0	6	3

Indicadores	Lo logra	Necesita ayuda	No lo logra
Concluye actividades propuestas	2	6	1
Controla conductas impulsivas	5	3	1
Tolera cambios dentro de la rutina	3	4	2
Regula emociones ante situaciones de frustración	4	3	2
Respeto turnos y normas básicas	0	7	2
Participa sin abandonar constantemente su lugar	1	3	5

TABLA 1. Resultados sobre la autorregulación y conducta dentro del aula

Indicadores	Lo logra	Necesita ayuda	No lo logra
Reconoce imágenes o pictogramas	4	2	3
Comprende instrucciones con apoyo visual	5	2	2
Identifica la actividad que sigue	1	5	3

Indicadores	Lo logra	Necesita ayuda	No lo logra
Relaciona imágenes con acciones o actividades	3	2	4
Sigue secuencias visuales simples	4	1	4
Mantiene mayor organización mediante apoyos visuales	2	4	3
Disminuye conductas disruptivas con estructura visual	5	3	1
Participa mejor al utilizar materiales visuales	5	3	1
Muestra interés por los apoyos visuales	7	0	2

TABLA 2. Resultados sobre la comprensión y uso de apoyos visuales

Indicadores	Lo logra	Necesita ayuda	No lo logra
Participa en actividades grupales	2	4	3
Interactúa con compañeros durante las actividades	1	4	4

Indicadores	Lo logra	Necesita ayuda	No lo logra
Expresa necesidades básicas	1	2	6
Utiliza lenguaje verbal para comunicarse	2	3	4
Utiliza gestos o señalamientos para comunicarse	6	2	1
Solicita apoyo cuando lo necesita	7	2	0
Manipula adecuadamente los materiales	2	6	1
Permanece dentro del aula durante la jornada	9	0	0
Responde al acompañamiento docente	9	0	0
Participa activamente en las actividades propuestas	5	3	1

TABLA 3. Resultados sobre la participación e interacción dentro del aula

Los resultados obtenidos mediante las listas de cotejo permitieron identificar que las principales áreas de oportunidad del grupo se relacionan con la permanencia en las actividades, la atención sostenida y la regulación de la conducta durante la jornada escolar.

Los datos muestran que únicamente tres alumnos logran permanecer en su lugar durante las actividades de manera autónoma, mientras que cuatro requieren apoyo constante y dos

aún no logran hacerlo. De igual manera, solamente dos alumnos mantienen la atención durante las tareas sin apoyo, mientras que cinco requieren acompañamiento para lograrlo y dos presentan mayores dificultades en este aspecto. Estos resultados evidencian que la mayoría del grupo presenta dificultades para sostener la atención y participar de manera autónoma durante periodos prolongados de tiempo.

Asimismo, los resultados muestran que, aunque cinco alumnos logran seguir instrucciones simples proporcionadas por la docente, tres requieren apoyo para comprenderlas y un alumno aún presenta dificultades importantes para hacerlo de manera independiente. Esta situación repercute directamente en el ritmo de trabajo dentro del aula, ya que la docente debe brindar acompañamiento constante para favorecer la participación de todos los estudiantes.

En relación con la comunicación, se identificó que seis alumnos utilizan gestos o señalamientos para expresar sus necesidades, mientras que únicamente dos emplean el lenguaje verbal como principal medio de comunicación y uno presenta mayores dificultades en este aspecto. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de implementar apoyos visuales y estrategias de comunicación accesibles que favorezcan la comprensión y la participación de los alumnos dentro de las actividades escolares.

Por otra parte, se observó que siete alumnos solicitan apoyo cuando lo necesitan y que la totalidad del grupo responde favorablemente al acompañamiento docente, lo que constituye una fortaleza importante para la implementación de estrategias estructuradas y apoyos visuales. Asimismo, cinco alumnos participan activamente en las actividades propuestas, mientras que tres requieren apoyo y uno presenta mayores dificultades para involucrarse de manera constante.

Los resultados también permitieron identificar que algunos alumnos presentan dificultades para respetar turnos, permanecer en su lugar y mantener la atención durante periodos prolongados, situaciones que se hacen más evidentes durante las transiciones entre actividades, después del recreo y al final de la jornada escolar. Estas conductas repercuten directamente en la dinámica de trabajo y en el ritmo de aprendizaje dentro del aula.

De igual manera, se observó que los alumnos responden de manera más favorable cuando las actividades incluyen materiales concretos, apoyos visuales y acompañamiento individual, favoreciendo así su participación, comprensión y permanencia en las tareas escolares. Estos hallazgos coinciden con las observaciones realizadas durante las jornadas de práctica, donde

las situaciones de incertidumbre o la falta de estructura dentro de las actividades generaban conductas de desorganización, frustración o desinterés por parte de algunos estudiantes.

De manera general, los resultados obtenidos mediante las listas de cotejo permitieron identificar que las principales áreas de oportunidad del grupo se concentran en la permanencia en las actividades, la atención sostenida y la autorregulación de la conducta. Estos hallazgos constituyeron el punto de partida para el diseño de la propuesta de intervención y se consideraron como indicadores de seguimiento para valorar los avances obtenidos durante la implementación de las rutinas visuales.

A partir de la información obtenida, se reconoce la necesidad de implementar estrategias que proporcionen mayor estructura, organización y anticipación, particularmente mediante el uso de rutinas visuales que permitan brindar mayor seguridad y estabilidad a los alumnos dentro del aula, favoreciendo su participación y aprendizaje durante la jornada escolar.

❖ **PAC Primary.**

Con la finalidad de obtener información más específica sobre las habilidades funcionales, el nivel de autonomía y las necesidades de apoyo presentes en el alumnado, se aplicó el instrumento **PAC Primary**, el cual constituye una herramienta de evaluación diseñada para identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes de educación primaria en distintas áreas del desarrollo.

De acuerdo con Gunzburg (1969), el PAC (Progress Assessment Chart) es un instrumento que permite valorar el nivel de desempeño de los alumnos en habilidades relacionadas con la autonomía personal, la comunicación, la socialización y otras áreas del desarrollo, proporcionando información relevante para la planificación de apoyos y la toma de decisiones educativas.

La aplicación de este instrumento resultó pertinente debido a que permitió obtener un panorama más amplio sobre las habilidades adaptativas y las necesidades específicas de apoyo de los estudiantes, favoreciendo la comprensión de aquellas áreas que requieren mayor intervención dentro del contexto escolar. Asimismo, la información obtenida sirvió como referente para diseñar estrategias acordes con las características y posibilidades del grupo.

Aplicación del PAC primario

El instrumento fue aplicado durante la tercera jornada de práctica profesional, correspondiente al periodo de noviembre y diciembre, mediante la observación directa de los alumnos y el registro de conductas observables dentro de las actividades cotidianas del aula. La aplicación se realizó en diferentes momentos de la jornada escolar, procurando que las condiciones de evaluación fueran las habituales para obtener información cercana al desempeño real de los estudiantes.

Debido a la amplitud de la información obtenida y con la finalidad de ejemplificar la diversidad de desempeños presentes dentro del grupo, se presentan los resultados correspondientes a dos alumnos. La selección de estos casos tuvo como propósito mostrar los extremos de desempeño identificados durante la evaluación: un alumno que presenta un mayor nivel de autonomía y otro que requiere mayores apoyos para participar en las actividades escolares. Esto permite evidenciar la heterogeneidad presente dentro del grupo y comprender la diversidad de necesidades existentes en el aula.

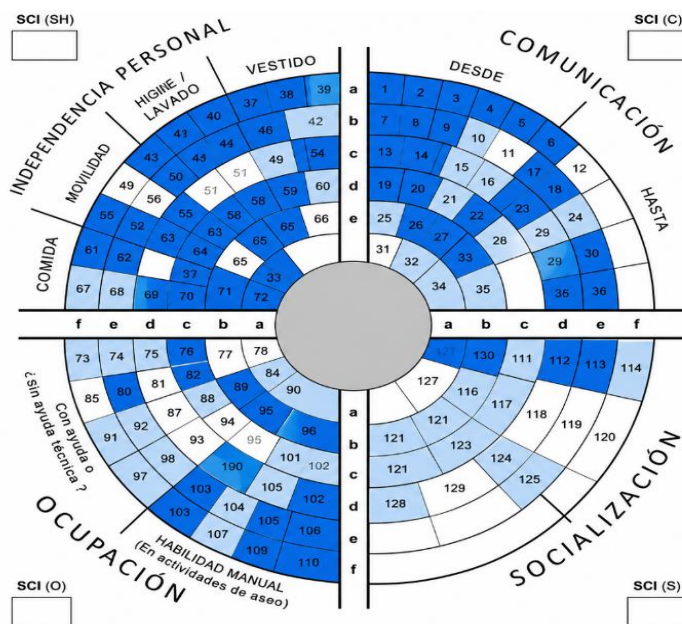


IMAGEN 10. Resultados iniciales PAC, alumno T

Los resultados obtenidos muestran que el alumno presenta un adecuado nivel de desempeño en habilidades relacionadas con la autonomía y la participación dentro de las

actividades escolares. Asimismo, se observa mayor independencia para seguir instrucciones, participar en actividades grupales y responder a las demandas del contexto escolar.

No obstante, también se identifican algunas áreas de oportunidad relacionadas con la permanencia en actividades y la regulación de la conducta ante situaciones que representan un reto, aspectos que continúan requiriendo acompañamiento y seguimiento por parte de la docente.

Los resultados evidencian que, aunque el alumno presenta un mayor nivel de autonomía en comparación con sus compañeros, aún requiere apoyos estructurados que favorezcan la organización de las actividades y la anticipación de las situaciones que se presentan durante la jornada escolar.

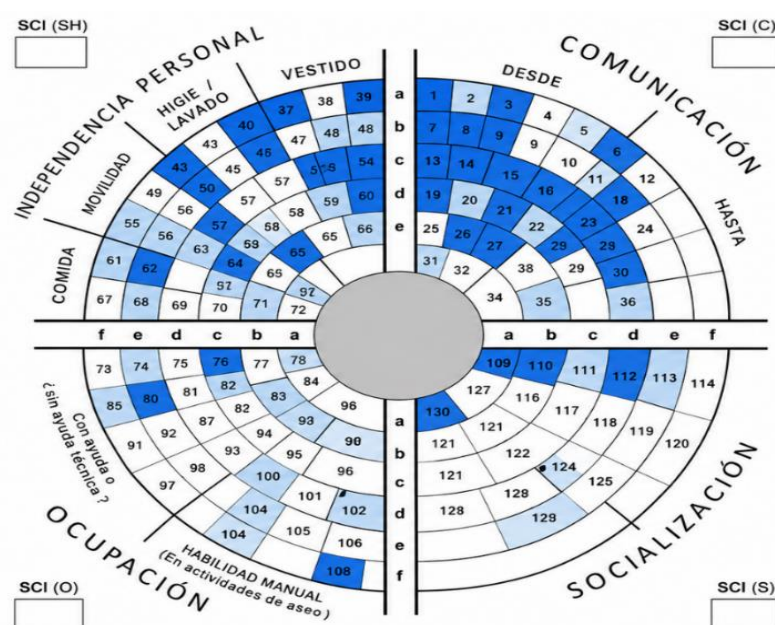


IMAGEN 11. Resultados iniciales PAC, alumno D

En este caso, los resultados muestran mayores necesidades de apoyo en aspectos relacionados con la autonomía, la comunicación, la atención y la participación dentro del aula. Asimismo, se identifican dificultades para seguir instrucciones, mantener la permanencia en las actividades y regular la conducta ante cambios en la dinámica escolar.

De igual manera, se observa una mayor dependencia del acompañamiento adulto para iniciar y concluir las tareas, así como dificultades para anticipar las actividades y adaptarse a las transiciones que se presentan durante la jornada escolar.

Estos hallazgos evidencian la importancia de implementar estrategias que proporcionen mayor estructura y organización del ambiente, favoreciendo la comprensión de las actividades y brindando apoyos que permitan incrementar la participación y la autonomía del alumno.

Los resultados obtenidos mediante el PAC Primary permitieron reconocer la diversidad de desempeños presentes dentro del grupo y evidenciaron que los alumnos requieren diferentes niveles de apoyo para participar en las actividades escolares.

Asimismo, se identificó que las principales áreas de oportunidad se relacionan con la autonomía, la permanencia en las actividades, el seguimiento de instrucciones y la autorregulación de la conducta. Estos resultados coinciden con las observaciones realizadas durante las jornadas de práctica y fortalecen la necesidad de implementar estrategias estructuradas que proporcionen mayor anticipación y organización a los estudiantes.

La información obtenida mediante este instrumento constituyó un referente importante para el diseño de la propuesta de intervención, ya que permitió identificar las necesidades específicas del grupo y orientar la implementación de rutinas visuales como una estrategia para favorecer la participación, la organización y la autorregulación dentro del aula.

Con la finalidad de obtener una visión más amplia del desempeño del grupo, además de los casos representativos anteriormente expuestos, se realizó un análisis general de los resultados obtenidos por los nueve alumnos evaluados mediante el PAC Primary.

Los datos permitieron identificar que únicamente tres alumnos se ubicaban en un nivel de desempeño predominantemente autónomo, logrando realizar la mayoría de las habilidades evaluadas de manera independiente. Por otra parte, cuatro alumnos requirieron apoyos frecuentes para la realización de diversas actividades, evidenciando la necesidad de acompañamiento, modelado e indicaciones constantes. Finalmente, dos alumnos presentaron mayores necesidades de apoyo, mostrando dificultades importantes para ejecutar las habilidades evaluadas de manera autónoma.

Las principales áreas de oportunidad identificadas se relacionaron con la comunicación, la permanencia en las actividades, el seguimiento de instrucciones y la autorregulación de la

conducta, aspectos que impactaban de manera directa en la participación de los estudiantes dentro de las actividades escolares.

Estos resultados permitieron reconocer la heterogeneidad presente en el grupo y evidenciaron la necesidad de implementar estrategias estructuradas que favorecieran la anticipación, la organización y la comprensión de las actividades escolares. De esta manera, la información obtenida mediante el PAC Primary constituyó un referente fundamental para el diseño de la propuesta de intervención basada en rutinas visuales, orientando la selección de estrategias dirigidas a fortalecer la autonomía, la participación y la autorregulación de los alumnos.

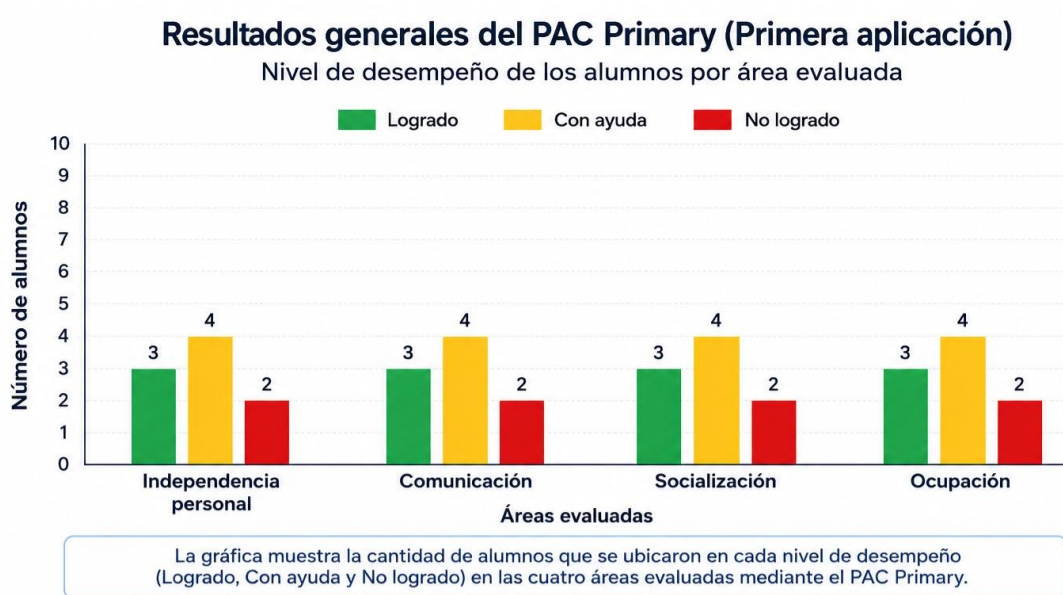


IMAGEN 12. Gráfica de resultados primera aplicación del PAC

La gráfica muestra que, al momento de la evaluación diagnóstica, la mayoría de los alumnos se encontraba en un nivel de desempeño intermedio, ya que cuatro estudiantes requerían apoyo frecuente para realizar las habilidades evaluadas y únicamente tres lograban ejecutarlas de manera autónoma. Asimismo, dos alumnos presentaban mayores necesidades de apoyo, principalmente en las áreas de comunicación, independencia personal y socialización.

Estos resultados reflejan que el grupo requería estrategias de enseñanza estructuradas y apoyos visuales que favorecieran la comprensión de instrucciones, la organización de las actividades y el desarrollo de la autorregulación. En consecuencia, la implementación de rutinas visuales surgió como una alternativa pertinente para responder a las necesidades detectadas y favorecer la participación de todos los estudiantes dentro del aula.

❖ Cuadernillo de trabajo.

Con la finalidad de obtener información más específica sobre los conocimientos previos, habilidades y áreas de oportunidad presentes en el alumnado, se diseñó y aplicó un cuadernillo de trabajo de elaboración propia, conformado por diversas actividades relacionadas con habilidades necesarias para la participación y el aprendizaje dentro del aula.

De acuerdo con Díaz Barriga (2006), las actividades de evaluación permiten recopilar información relevante sobre los conocimientos, habilidades y procesos de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo la toma de decisiones pedagógicas y el diseño de estrategias acordes con las necesidades del alumnado.

El cuadernillo de trabajo fue seleccionado debido a que permitió identificar el nivel de desempeño de los alumnos en actividades relacionadas con la atención, el seguimiento de instrucciones, la discriminación visual, el razonamiento y la organización de tareas, aspectos directamente vinculados con la problemática identificada y con las necesidades de apoyo presentes dentro del grupo.

Asimismo, la aplicación de este instrumento permitió conocer la manera en que los estudiantes responden ante diferentes actividades, identificar las habilidades que han consolidado y reconocer aquellas áreas que requieren mayores apoyos y acompañamiento docente.

Aplicación del instrumento

El cuadernillo de trabajo fue aplicado durante la tercera jornada de práctica profesional, correspondiente al periodo de noviembre y diciembre, en el grupo de primer grado de primaria del Centro de Atención Múltiple “Jesús Silva Herzog”.

Las actividades fueron desarrolladas de manera individual y grupal en distintos momentos de la jornada escolar, con una duración aproximada de entre veinte y treinta minutos por sesión. Durante la aplicación se brindaron los apoyos necesarios para favorecer la participación de todos los alumnos y se procuró que las condiciones de trabajo fueran las habituales del aula, con la finalidad de obtener información más cercana al desempeño cotidiano de los estudiantes.

El instrumento estuvo integrado por seis actividades, las cuales permitieron identificar fortalezas y necesidades relacionadas con la atención, el seguimiento de instrucciones, el razonamiento, la organización de las tareas y la permanencia en las actividades.

Las actividades incluidas dentro del cuadernillo permitieron evaluar aspectos relacionados con:

- Reconocimiento numérico.
- Ordenamiento de secuencias.
- Diferenciación de tamaños.
- Comparación de figuras iguales.
- Noción espacial.
- Lateralidad.

La muestra del instrumento aplicado se presenta en el Anexo 2.

Posteriormente, se elaboró una gráfica con la finalidad de representar los resultados obtenidos en cada una de las actividades del cuadernillo, utilizando los parámetros “logrado”, “con ayuda” y “no logrado”.

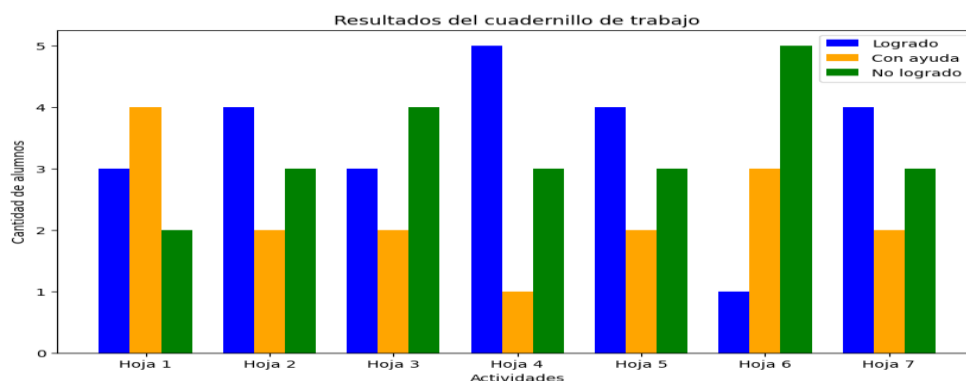


IMAGEN 13. Gráfica de resultados obtenidos del cuadernillo.

Los resultados obtenidos mediante el cuadernillo de trabajo permitieron identificar diferencias significativas en el desempeño de los alumnos, evidenciando la diversidad de necesidades de apoyo presentes dentro del grupo.

En la primera actividad, tres alumnos lograron realizar la tarea de manera autónoma, tres la realizaron con apoyo y tres no lograron concluirla, lo que refleja un desempeño heterogéneo y la necesidad de brindar acompañamiento diferenciado durante las actividades escolares.

En la segunda actividad se observó un incremento en el nivel de logro, ya que cuatro alumnos completaron la actividad de manera autónoma, tres requirieron apoyo y únicamente dos no lograron realizarla. Este resultado sugiere que algunos estudiantes responden de manera más favorable cuando las actividades presentan una estructura más clara o implican menor complejidad.

Por otra parte, la tercera actividad presentó uno de los niveles más bajos de desempeño, debido a que únicamente dos alumnos la realizaron de manera autónoma, tres requirieron apoyo y cuatro no lograron completarla. De manera similar, en la cuarta actividad tres alumnos obtuvieron un resultado logrado, dos la realizaron con ayuda y cuatro no lograron concluirla. Estos resultados evidencian mayores dificultades en actividades que demandan niveles más altos de atención, organización o seguimiento de instrucciones.

En la quinta actividad nuevamente se observó un mejor desempeño, ya que cuatro alumnos lograron completarla de manera autónoma, tres requirieron apoyo y únicamente dos no lograron realizarla. Finalmente, en la sexta actividad tres alumnos lograron la tarea, cuatro la realizaron con ayuda y dos no lograron concluirla, lo que muestra que una parte importante del grupo continúa requiriendo acompañamiento para participar de manera exitosa en las actividades propuestas.

De manera general, los resultados obtenidos mediante el cuadernillo de trabajo evidencian que el grupo presenta mayores dificultades en actividades que requieren atención sostenida, seguimiento de instrucciones, organización de la tarea y permanencia durante periodos prolongados de tiempo. Asimismo, se observó que los alumnos obtienen mejores resultados cuando las actividades son presentadas de forma estructurada, incluyen apoyos visuales y se desarrollan mediante instrucciones claras y breves.

Estos hallazgos coinciden con las observaciones realizadas durante las jornadas de

práctica, donde se identificó que una parte importante del grupo requiere apoyos constantes para iniciar, mantener y concluir las actividades, así como estrategias que favorezcan la comprensión y anticipación de las tareas escolares.

De manera general, la información obtenida mediante este instrumento permitió identificar que las principales áreas de oportunidad del grupo se relacionan con la atención sostenida, la permanencia en las actividades y la organización de la conducta, aspectos que posteriormente se consideraron como indicadores de seguimiento para valorar el impacto de la propuesta de intervención.

A partir de la información obtenida se reconoce la necesidad de implementar estrategias que proporcionen mayor estructura y organización dentro del aula, particularmente mediante el uso de rutinas visuales, las cuales permitan brindar mayor seguridad a los alumnos y favorecer su participación, permanencia y autorregulación durante las actividades escolares.

❖ **Actividades prácticas.**

Con la finalidad de complementar la información obtenida mediante los instrumentos anteriormente descritos y conocer el desempeño de los alumnos en situaciones más cercanas a su realidad cotidiana, se diseñaron y aplicaron diversas actividades prácticas enfocadas en la exploración sensorial, la coordinación motriz, la tolerancia a la frustración y la permanencia en las actividades.

De acuerdo con Piaget (1978), el aprendizaje se construye a partir de la interacción activa del sujeto con el entorno, por lo que las experiencias concretas y manipulativas permiten obtener información significativa sobre las habilidades y necesidades de los estudiantes. En este sentido, las actividades prácticas constituyen una herramienta importante dentro del proceso diagnóstico, ya que permiten observar el desempeño de los alumnos en situaciones reales de aprendizaje y valorar la manera en que responden ante diferentes estímulos y demandas del contexto escolar.

La aplicación de este instrumento se consideró pertinente debido a que permitió identificar aspectos relacionados con la autorregulación, la capacidad de permanencia, la tolerancia ante situaciones de reto y la respuesta de los alumnos frente a diferentes estímulos sensoriales, elementos estrechamente vinculados con la problemática identificada dentro del grupo.

Aplicación de las actividades prácticas

Las actividades prácticas fueron aplicadas durante la tercera jornada de práctica profesional, correspondiente al periodo de noviembre y diciembre, en el grupo de primer grado de primaria del Centro de Atención Múltiple “Jesús Silva Herzog”.

Las actividades se desarrollaron de manera individual y grupal, en distintos momentos de la jornada escolar y bajo las condiciones habituales del aula. Cada una de las actividades tuvo una duración aproximada de entre quince y veinte minutos, procurando generar un ambiente de confianza y participación para los estudiantes.

Las actividades realizadas fueron las siguientes:

- Pintura con dedos.
- Moldeado con plastilina.
- Manipulación de pegamento líquido.
- Búsqueda de objetos en diferentes texturas.
- Realización de trazos sobre harina.

Estas actividades permitieron observar las respuestas de los alumnos ante distintos estímulos sensoriales, así como su capacidad para permanecer en una tarea, tolerar situaciones de reto y utilizar habilidades de coordinación motriz fina.

Las evidencias fotográficas de las actividades realizadas se presentan en el Anexo 3.

Posteriormente, se elaboró una gráfica con la finalidad de representar los niveles observados en cada uno de los aspectos evaluados durante las actividades prácticas.

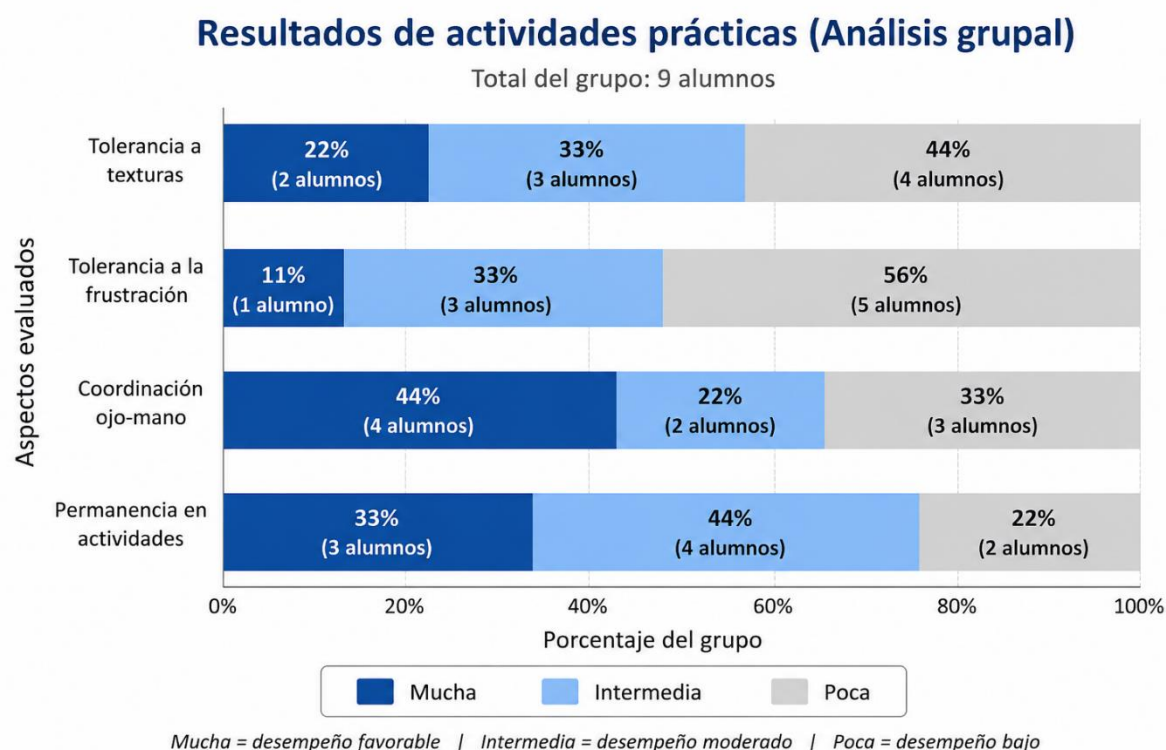


IMAGEN 14. Gráfica de resultados de las habilidades practicas del grupo

Los resultados obtenidos mediante las actividades prácticas permitieron identificar diversas fortalezas y áreas de oportunidad relacionadas con el desempeño de los alumnos dentro del aula.

En cuanto a la tolerancia a diferentes texturas, se observó que tres alumnos presentan un alto nivel de tolerancia, dos muestran un nivel intermedio y cuatro presentan dificultades para interactuar con determinados materiales. Esto evidencia que una parte importante del grupo requiere apoyos y estrategias graduales para participar en actividades que impliquen la exploración sensorial.

Respecto a la tolerancia a la frustración, cuatro alumnos muestran una adecuada respuesta ante situaciones que representan un reto, dos presentan un nivel intermedio y tres manifiestan mayores dificultades, llegando en algunos casos al llanto, rechazo de la actividad o abandono de la tarea. Estos resultados coinciden con las observaciones realizadas durante las jornadas de práctica, donde algunos estudiantes mostraban dificultades para afrontar situaciones nuevas o actividades que requerían mayor esfuerzo.

En relación con la coordinación ojo-mano, se identificó que tres alumnos presentan un desempeño alto, cuatro requieren apoyo para realizar algunas tareas y dos muestran mayores dificultades en este aspecto. Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de continuar fortaleciendo actividades relacionadas con la motricidad fina y la manipulación de materiales.

Por otra parte, los resultados relacionados con la permanencia en las actividades muestran que únicamente tres alumnos logran mantenerse en la tarea durante un periodo prolongado de tiempo, dos presentan un desempeño intermedio y cuatro muestran mayores dificultades para concluir las actividades propuestas. Estos resultados guardan una estrecha relación con las observaciones realizadas dentro del aula, donde se identificó que siete de los nueve alumnos presentan periodos de atención menores a diez minutos.

De manera general, las actividades prácticas permitieron identificar que las principales áreas de oportunidad del grupo se relacionan con la permanencia en las actividades, la tolerancia a la frustración y la adaptación a situaciones que implican cambios o retos dentro de la dinámica escolar.

Asimismo, se observó que los alumnos participan de manera más favorable cuando las actividades son presentadas de forma estructurada, con instrucciones claras, apoyos visuales y acompañamiento constante por parte del docente. Estos hallazgos evidencian la necesidad de implementar estrategias que proporcionen mayor organización y anticipación, favoreciendo la participación y la autorregulación de los estudiantes.

A partir de la información obtenida mediante este instrumento se reconoce la importancia de diseñar ambientes de aprendizaje estructurados y predecibles, particularmente a través de la implementación de rutinas visuales, las cuales pueden contribuir a disminuir la incertidumbre, favorecer la permanencia en las actividades y brindar mayor seguridad a los alumnos dentro de la jornada escolar.

❖ **Test de VAK**

Con la finalidad de identificar las formas en que los alumnos acceden con mayor facilidad a la información y conocer las características del grupo para el diseño de las estrategias de intervención, se aplicó el Test VAK (Visual, Auditivo y Kinestésico).

De acuerdo con Bandler y Grinder (1982), el modelo VAK permite reconocer las preferencias observadas en la manera en que las personas reciben y procesan la información mediante los canales visual, auditivo y kinestésico. Sin embargo, dichas preferencias no determinan de manera absoluta la forma en que aprenden los estudiantes, sino que constituyen referentes que pueden orientar el diseño de experiencias de aprendizaje más accesibles y diversificadas.

La aplicación de este instrumento se consideró pertinente debido a que permitió obtener información sobre las formas de participación y acceso a la información presentes dentro del grupo, favoreciendo el diseño de actividades acordes con las características y necesidades de los alumnos.

Aplicación del test

El Test VAK fue aplicado durante la tercera jornada de práctica profesional, correspondiente al periodo de noviembre y diciembre, en el grupo de primer grado de primaria del Centro de Atención Múltiple “Jesús Silva Herzog”.

La información se obtuvo mediante la observación directa de los estudiantes durante las actividades cotidianas, así como a través de situaciones de aprendizaje que permitieron identificar las respuestas de los alumnos ante diferentes estímulos visuales, auditivos y manipulativos.

Para ello se consideraron aspectos relacionados con:

- Atención ante estímulos visuales.
- Respuesta a instrucciones verbales.
- Interés por actividades manipulativas.
- Participación en actividades que implican movimiento.
- Uso de materiales concretos.
- Respuesta ante imágenes, sonidos y experiencias prácticas.



TEST DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Maestra: _____

Nombre: _____

	Visual	Auditivo	Kinestésico
¿Qué te gusta más en tu cumpleaños?	 La decoración X	 Cantar las mañanitas	 Abrazar
¿Qué actividades te gustan?	 Leer cuentos	Escuchar cuentos 	Participar  X
¿Qué haces en tu tiempo libre?	Dibujar 	Escuchar música 	Jugar  X
¿Qué es lo que más te gusta que te regalen?	Un libro 	Un aparato para escuchar música 	Plastilina  X
Si tuvieras dinero, ¿qué comprarías?	Una cámara 	Un radio 	Plastilina  X
¿Qué recuerdas cuando vas a una fiesta?	Las personas 	La música 	Los juegos  X
¿Qué haces cuando te enojas?	Cambio mi cara  X	Grito 	Pateo 
¿Qué te gusta hacer en vacaciones?	Ver tv  X	Escuchar música 	Jugar con mis juguetes 

IMAGEN 15. Test aplicado al alumno E

Los resultados obtenidos permitieron identificar que una parte importante del grupo responde de manera favorable ante actividades que incluyen apoyos visuales, materiales concretos y experiencias manipulativas.

En el canal visual se observó que la mayoría de los alumnos muestran interés por las imágenes, los colores, los apoyos gráficos y las demostraciones visuales, favoreciendo la comprensión de las actividades cuando estas se presentan de manera organizada y estructurada.

En cuanto al canal auditivo, se identificó que algunos alumnos responden favorablemente a las explicaciones verbales y a las indicaciones proporcionadas por la docente; sin embargo, para una parte importante del grupo las instrucciones exclusivamente verbales resultan insuficientes para comprender las actividades y mantener la atención.

Por otra parte, las actividades de carácter manipulativo y aquellas que implican movimiento mostraron una alta participación por parte de los estudiantes, evidenciando que los materiales concretos y las experiencias prácticas favorecen su involucramiento y permanencia en las tareas.

De manera general, la aplicación del Test VAK permitió identificar preferencias observadas para acceder a la información mediante apoyos visuales, materiales manipulativos y experiencias prácticas, aspectos que fueron considerados para el diseño de la propuesta de intervención.

Estos resultados guardan relación con las observaciones realizadas durante las jornadas de práctica, donde se identificó que los alumnos participan de manera más favorable cuando las actividades incluyen imágenes, pictogramas, secuencias visuales y materiales concretos, disminuyendo la incertidumbre y favoreciendo la comprensión de las tareas.

La información obtenida mediante este instrumento permitió fundamentar la implementación de rutinas visuales dentro del aula, ya que se reconoció la importancia de proporcionar apoyos que favorezcan la anticipación, la organización y la comprensión de las actividades escolares, contribuyendo al desarrollo de la autorregulación y la participación de los estudiantes.

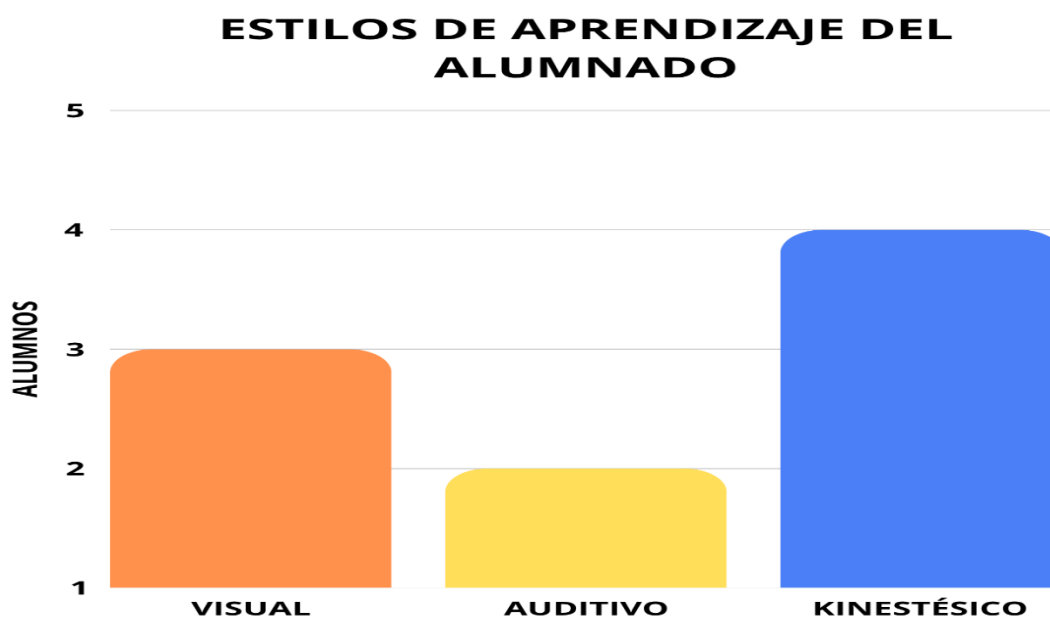


IMAGEN 16. Gráfica estilos de aprendizaje del alumnado

La información obtenida mediante los diferentes instrumentos permitió identificar que las principales necesidades del grupo se relacionan con la autorregulación, la permanencia en las actividades, el seguimiento de instrucciones y la adaptación a las dinámicas escolares.

Los resultados evidenciaron que siete de los nueve alumnos presentan periodos de atención menores a diez minutos, cuatro requieren apoyo constante para iniciar y mantener las actividades y tres presentan baja tolerancia a la frustración, llegando en algunos casos al llanto, rechazo de la actividad o abandono de las tareas.

Asimismo, se identificó que los estudiantes responden de manera más favorable cuando las actividades se presentan de forma estructurada, mediante apoyos visuales, materiales concretos e instrucciones claras y breves.

Estos hallazgos permitieron delimitar la problemática de intervención y justificaron la implementación de un plan de acción centrado en el uso de rutinas visuales, con la finalidad de favorecer la autorregulación, la organización y la participación de los alumnos dentro del aula.

2.2 Descripción y focalización del problema

A partir de las jornadas de observación, práctica profesional y de la aplicación de distintos instrumentos diagnósticos, se identificó una problemática relacionada con las dificultades de autorregulación que presentan los alumnos de primer grado de primaria del Centro de Atención Múltiple “Jesús Silva Herzog”, particularmente aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

La intervención se desarrolló en un grupo conformado por nueve alumnos del sexo masculino, de los cuales cinco presentan Trastorno del Espectro Autista, dos Discapacidad Intelectual y dos Discapacidad Múltiple. La diversidad de características y necesidades presentes dentro del grupo hizo necesario delimitar una problemática específica que permitiera orientar el diseño de la propuesta de intervención.

Los resultados obtenidos mediante los diferentes instrumentos de evaluación permitieron identificar que siete de los nueve alumnos presentan periodos de atención menores a diez minutos, cuatro requieren apoyo constante para iniciar y mantener las actividades y tres

presentan baja tolerancia a la frustración, manifestando episodios de llanto, abandono de las actividades o rechazo ante situaciones que representan un reto.

Asimismo, se observó que algunos alumnos presentan dificultades para anticipar las actividades que se desarrollarán durante la jornada escolar, comprender secuencias de trabajo y adaptarse a los cambios dentro del aula. Estas situaciones se presentan con mayor frecuencia durante las transiciones entre actividades, después del recreo y al final de la jornada escolar, momentos en los que se observa un incremento en las conductas de desorganización y una mayor necesidad de acompañamiento docente.

La problemática se fortaleció a partir de la aplicación de diversos instrumentos diagnósticos. Las listas de cotejo permitieron identificar que la mayoría de los alumnos requiere apoyo constante para mantener la atención, seguir instrucciones y permanecer dentro de las actividades escolares. Asimismo, el cuadernillo de trabajo evidenció dificultades relacionadas con el seguimiento de instrucciones, la organización de las tareas y la permanencia en actividades estructuradas. Por otro lado, las actividades prácticas mostraron bajos niveles de tolerancia a la frustración y dificultades para regular la conducta cuando las actividades implicaban espera, esfuerzo o cambios en la dinámica de trabajo.

De acuerdo con Vygotsky (1978), la autorregulación se desarrolla progresivamente mediante la mediación del entorno y los apoyos externos proporcionados al alumno. En este sentido, cuando los estudiantes no cuentan con estructuras claras o apoyos que orienten sus actividades, pueden presentar dificultades para organizar su conducta y desenvolverse de manera autónoma dentro del contexto escolar.

Asimismo, Schopler y Mesibov (1995) señalan que los apoyos visuales y la estructuración del ambiente favorecen la comprensión, la anticipación y la seguridad en alumnos con Trastorno del Espectro Autista, disminuyendo la ansiedad y las conductas desorganizadas dentro del aula. Desde esta perspectiva, la ausencia de rutinas visuales permanentes limita la posibilidad de que los alumnos comprendan qué actividad sigue, cuánto tiempo permanecerán en ella y qué se espera de su participación.

La problemática se delimita específicamente al grupo de primer grado de primaria del Centro de Atención Múltiple “Jesús Silva Herzog” durante las jornadas de práctica profesional correspondientes al ciclo escolar 2025-2026. No obstante, la intervención se centra en los alumnos con Trastorno del Espectro Autista, debido a que presentan mayores necesidades

relacionadas con la anticipación, la adaptación a los cambios y la organización de la conducta dentro del aula.

Esta situación afecta directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que las conductas desreguladas interrumpen constantemente la dinámica de trabajo, requieren atención individualizada por parte de la docente, limitan la permanencia en las actividades y generan un ambiente de desorganización dentro del aula.

De igual manera, la problemática repercute en la convivencia escolar, debido a que algunos alumnos presentan dificultades para respetar turnos, esperar indicaciones y relacionarse adecuadamente con sus compañeros, lo que ocasiona conflictos, interrupciones y dificultades para mantener un ambiente estructurado de trabajo.

Para la presente propuesta, la autorregulación se valoró a partir de indicadores observables como la permanencia en las actividades, el seguimiento de instrucciones, la disminución de conductas de frustración, la participación durante las transiciones y la capacidad de iniciar y concluir las tareas con un menor nivel de apoyo por parte del docente.

A partir de lo anterior, se reconoce la necesidad de implementar rutinas visuales como estrategia pedagógica dentro del aula, ya que estas permiten estructurar el ambiente, anticipar actividades y brindar mayor seguridad a los alumnos durante la jornada escolar. Su implementación busca favorecer la autorregulación, disminuir conductas desorganizadas y promover una mayor participación de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista dentro de las actividades escolares.

Si se implementan rutinas visuales estructuradas dentro del aula, entonces aumentará la autorregulación de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista del primer grado del Centro de Atención Múltiple “Jesús Silva Herzog”, favoreciendo la permanencia en las actividades, el seguimiento de instrucciones, la participación y la adaptación a las dinámicas escolares.

2.3 Propósito del plan de acción

Analizar el impacto de las rutinas visuales en la autorregulación de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista del primer grado del Centro de Atención Múltiple “Jesús Silva Herzog”.

Para efectos de la presente intervención, la autorregulación se valoró a partir de indicadores observables como la permanencia en las actividades, el seguimiento de instrucciones, la disminución de conductas de frustración, la participación durante las transiciones y la capacidad de iniciar y concluir las tareas con un menor nivel de apoyo docente.

2.3.1 Propósitos específicos

- Favorecer la anticipación y comprensión de las actividades escolares mediante la implementación de rutinas visuales que permitan a los alumnos identificar la secuencia de trabajo durante la jornada.
- Fortalecer la autorregulación de los alumnos a través del uso de apoyos visuales estructurados que contribuyan a disminuir conductas de frustración, impulsividad y desorganización dentro del aula.
- Promover la autonomía y permanencia en las actividades escolares mediante estrategias visuales que faciliten el seguimiento de instrucciones y la organización de la conducta.
- Favorecer un ambiente de trabajo más estructurado que contribuya a mejorar la participación, la convivencia y la adaptación de los alumnos con TEA a las dinámicas escolares.

2.4 Referencia teórica

El presente plan de acción surge a partir de las necesidades identificadas durante las jornadas de observación y práctica profesional realizadas en el grupo de primer grado de primaria del Centro de Atención Múltiple “Jesús Silva Herzog”. La propuesta se construye desde un proceso sistemático de observación, análisis, reflexión e intervención orientado a favorecer la autorregulación de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) mediante la implementación de rutinas visuales dentro del aula.

La problemática identificada se relaciona con las dificultades que presentan algunos alumnos para anticipar actividades, seguir instrucciones, permanecer en las tareas y adaptarse a las transiciones de la jornada escolar. Los resultados del diagnóstico permitieron identificar que siete de los nueve alumnos presentan periodos de atención menores a diez minutos, cuatro requieren apoyo constante para iniciar y mantener las actividades y tres manifiestan baja tolerancia a la frustración, llegando en algunos casos al llanto, rechazo de las actividades o abandono de las tareas.

Ante esta situación, se reconoció la necesidad de implementar estrategias que proporcionaran mayor organización y estructura dentro del aula, favoreciendo la comprensión de las actividades y la participación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, las rutinas visuales se constituyen como una estrategia pertinente para brindar apoyos que permitan anticipar las actividades, disminuir la incertidumbre y favorecer la autorregulación de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

La metodología utilizada corresponde al enfoque de investigación-acción, debido a que permite analizar la práctica docente dentro de contextos reales, identificar problemáticas educativas y diseñar estrategias de intervención orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Kemmis y McTaggart (1988) señalan que la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan dentro de una situación educativa, con el propósito de comprenderla y transformarla. Desde esta perspectiva, el docente asume un papel activo dentro del proceso educativo, ya que reflexiona constantemente sobre su práctica y realiza ajustes a partir de las necesidades identificadas en el contexto escolar.

Asimismo, Restrepo (2004) menciona que la investigación-acción permite construir conocimiento desde la práctica docente, favoreciendo procesos de análisis, reflexión y toma de decisiones pedagógicas orientadas a mejorar la intervención educativa.

Dentro de esta metodología, la observación tuvo un papel fundamental para identificar conductas relacionadas con la dificultad para anticipar actividades, seguir instrucciones, permanecer en tareas y regular la conducta dentro del aula. A partir de ello, se diseñó una propuesta centrada en el uso de rutinas visuales como estrategia para favorecer la organización y comprensión del entorno escolar.

Por otra parte, el presente informe se desarrolla desde un enfoque cualitativo, debido a que busca comprender e interpretar las conductas, necesidades y formas de interacción de los alumnos dentro de su contexto natural.

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), la investigación cualitativa permite comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes y dentro del contexto en que ocurren. Esto permitió analizar cómo las dinámicas escolares, la estructura del aula y la ausencia de apoyos visuales influyen en la conducta y participación de los alumnos con TEA.

Asimismo, Taylor y Bogdan (1987) señalan que la investigación cualitativa produce datos descriptivos relacionados con las palabras, conductas y acciones observadas de las personas dentro de su ambiente natural. Desde esta perspectiva, la observación participante permitió recuperar información relevante sobre las necesidades, comportamientos y respuestas de los alumnos durante las actividades escolares.

Para la recolección de información se utilizaron distintos instrumentos como observación participante, listas de cotejo, PAC Primary, cuadernillos de trabajo y actividades prácticas, los cuales permitieron identificar áreas de oportunidad relacionadas con la autorregulación, la permanencia en actividades, el seguimiento de instrucciones, la tolerancia a la frustración y la organización de la conducta.

La observación participante permitió registrar las conductas, reacciones y formas de interacción de los alumnos dentro del aula, favoreciendo una comprensión más amplia de sus necesidades educativas y emocionales. Por otra parte, las listas de cotejo facilitaron la identificación de habilidades relacionadas con el seguimiento de instrucciones, la permanencia en actividades y las formas de autorregulación presentes dentro del contexto escolar.

Asimismo, el PAC Primary permitió identificar áreas de desarrollo y necesidades específicas presentes en los alumnos, proporcionando información relevante para diseñar estrategias acordes con sus características y niveles de desempeño. El cuadernillo de trabajo se utilizó para valorar habilidades relacionadas con secuencias, lateralidad, noción espacial y permanencia en actividades estructuradas, mientras que las actividades prácticas permitieron observar aspectos relacionados con la tolerancia a texturas, coordinación ojo-mano, tolerancia

a la frustración y participación durante actividades manipulativas.

La información obtenida mediante estos instrumentos permitió identificar que los alumnos responden de manera más favorable cuando cuentan con apoyos visuales, actividades estructuradas y ambientes organizados, lo que fortaleció la decisión de implementar rutinas visuales como estrategia de intervención.

Desde esta perspectiva, el presente plan de acción se sustenta en referentes teóricos, pedagógicos y normativos relacionados con la educación inclusiva, la autorregulación, el Diseño Universal para el Aprendizaje, el desarrollo socioemocional y la metodología TEACCH, los cuales orientan la comprensión de la problemática y fundamentan la propuesta de intervención desarrollada.

Ciclo reflexivo de Smyth

La ruta metodológica del presente plan de acción también incluye el ciclo reflexivo de Smyth, el cual permite analizar la práctica docente desde una perspectiva crítica, reflexiva y transformadora. Este modelo favorece que el docente no solo describa lo que ocurre dentro del aula, sino que cuestione sus decisiones pedagógicas, reconozca las necesidades del contexto y reconstruya su intervención a partir de la reflexión continua.

Smyth (1991) plantea que la reflexión docente implica analizar las teorías, creencias y valores que influyen en la práctica educativa, permitiendo comprender por qué se actúa de determinada manera dentro del aula. Desde esta perspectiva, la reflexión deja de entenderse únicamente como una descripción de experiencias y se convierte en un proceso orientado a transformar la práctica pedagógica.

De acuerdo con Piñeiro y Flores (2018), el ciclo reflexivo de Smyth favorece el desarrollo de una práctica consciente y fundamentada, ya que permite confrontar las acciones realizadas con los referentes teóricos y con las necesidades reales de los estudiantes.

Este proceso reflexivo se estructura en cuatro fases interrelacionadas:

Descripción (¿Qué hice?)

Consiste en narrar de manera sistemática las experiencias vividas dentro del aula, recuperando situaciones relevantes, incidentes críticos, reacciones de los alumnos y

decisiones tomadas durante la práctica docente.

Inspiración o explicación (¿Qué fundamentos guiaron mi actuación?)

Implica analizar las teorías, conocimientos, experiencias previas y creencias pedagógicas que sustentan las decisiones tomadas durante la intervención.

Confrontación (¿Qué factores influyeron y qué tensiones identifiqué?)

Permite cuestionar críticamente la práctica docente, reconociendo contradicciones entre las intenciones pedagógicas y lo que realmente ocurre dentro del aula.

Reconstrucción (¿Qué puedo hacer diferente para mejorar mi práctica?)

Consiste en replantear estrategias, realizar ajustes y diseñar nuevas formas de intervención a partir de la reflexión previa.

El presente informe recupera este proceso reflexivo a través de las narrativas pedagógicas desarrolladas durante la intervención, en las cuales se describen situaciones significativas ocurridas dentro del aula, se analizan las decisiones pedagógicas tomadas, se confrontan los resultados obtenidos y se plantean ajustes para mejorar la práctica docente. De esta manera, el ciclo de Smyth permitió que la implementación de las rutinas visuales se desarrollara mediante un proceso continuo de análisis, reconstrucción y transformación de la práctica profesional.

2.4.1 Teorías pedagógicas

La presente propuesta se sustenta en diversos enfoques pedagógicos, conductuales, socioemocionales e inclusivos que respaldan la importancia de implementar apoyos visuales, ambientes estructurados y estrategias de organización para favorecer la autorregulación de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estos referentes teóricos permiten comprender las características y necesidades de los estudiantes, así como fundamentar la implementación de rutinas visuales como una estrategia orientada a favorecer la participación, la autonomía y el aprendizaje dentro del contexto escolar.

Uno de los principales referentes teóricos de la presente propuesta es el modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children que en su traducción al español quiere decir Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación), desarrollado por Eric Schopler, el cual se basa en la enseñanza estructurada como una estrategia para favorecer la comprensión, organización y autonomía de las personas con autismo.

De acuerdo con Schopler y Mesibov (1995), los alumnos con Trastorno del Espectro Autista presentan una mayor comprensión del entorno cuando las actividades se encuentran organizadas visualmente y poseen secuencias claras y predecibles. Este modelo enfatiza el uso de apoyos visuales, agendas, pictogramas y organización del espacio como herramientas que permiten disminuir la ansiedad, favorecer la anticipación y facilitar la adaptación al contexto escolar.

La metodología TEACCH resulta pertinente dentro de la presente propuesta debido a que, durante el diagnóstico, se identificó que siete de los nueve alumnos presentan dificultades para mantener la atención y cuatro requieren apoyo constante para iniciar y mantener las actividades, respondiendo favorablemente cuando cuentan con apoyos visuales permanentes y actividades estructuradas.

La presente propuesta también se fundamenta en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación mediante la creación de entornos educativos flexibles y accesibles para todos los estudiantes. De acuerdo con CAST (2024), el DUA se organiza en tres principios fundamentales: proporcionar múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de compromiso.

Desde esta perspectiva, las rutinas visuales constituyen un recurso que permite ofrecer múltiples formas de representación de la información, ya que facilitan la comprensión de las actividades mediante el uso de imágenes, pictogramas y secuencias visuales. Asimismo, favorecen múltiples formas de compromiso al disminuir la incertidumbre y la ansiedad, permitiendo que los alumnos participen de manera más activa dentro de las actividades escolares. Finalmente, promueven múltiples formas de acción y expresión al brindar apoyos que facilitan la comprensión de las consignas y el seguimiento de instrucciones.

Dentro de la presente propuesta se retomaron diversas pautas del DUA 3.0,

particularmente aquellas relacionadas con proporcionar opciones para la percepción, apoyar la comprensión, optimizar la relevancia y el valor de las actividades, así como favorecer la autorregulación y las funciones ejecutivas de los estudiantes.

Por otra parte, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1983) sostiene que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información logra relacionarse de manera organizada con los conocimientos previos del alumno. Desde esta perspectiva, las rutinas visuales favorecen la comprensión de las actividades escolares al presentar información concreta, estructurada y accesible para los estudiantes.

Asimismo, Jerome Bruner (1984), desde la teoría del aprendizaje por descubrimiento, menciona que el aprendizaje se fortalece mediante apoyos o mediaciones que ayudan progresivamente al alumno a desarrollar mayor autonomía. Este proceso, conocido como andamiaje, se relaciona directamente con las rutinas visuales, ya que estas funcionan como apoyos que orientan al alumno durante las actividades escolares.

De igual manera, Lev Vygotsky (1979) destaca la importancia de la interacción social y de los apoyos pedagógicos dentro del aprendizaje. El autor menciona que los alumnos logran desarrollar habilidades mediante la mediación y acompañamiento de otros, especialmente dentro de la zona de desarrollo próximo. Desde esta perspectiva, las rutinas visuales funcionan como herramientas mediadoras que facilitan la comprensión y organización de las actividades dentro del aula.

Por otra parte, Albert Bandura (1987), desde la teoría del aprendizaje social, señala que gran parte de las conductas se adquieren mediante la observación y la interacción con el entorno. Esto resulta relevante dentro de la propuesta, ya que las rutinas estructuradas favorecen la adquisición de hábitos y conductas adaptativas mediante la repetición, el modelado y la participación constante en actividades organizadas.

Asimismo, Zimmerman (2000) menciona que la autorregulación constituye un proceso mediante el cual las personas planifican, supervisan y evalúan sus propios comportamientos para alcanzar determinados objetivos. Dentro del contexto escolar, esta capacidad permite que los estudiantes regulen sus emociones, organicen su conducta y participen de manera más autónoma en las actividades de aprendizaje.

Por su parte, Barkley (2012) señala que la autorregulación implica la capacidad para controlar la conducta, inhibir respuestas impulsivas y adaptarse a las demandas del entorno. Estas habilidades se encuentran estrechamente relacionadas con las funciones ejecutivas y resultan indispensables para el aprendizaje y la convivencia escolar.

Desde esta perspectiva, las rutinas visuales representan una herramienta que favorece la autorregulación al proporcionar mayor estructura, anticipación y organización dentro del ambiente escolar.

En relación con el enfoque conductual, Burrhus Frederic Skinner (1974) sostiene que las conductas pueden fortalecerse mediante reforzadores y ambientes organizados que favorezcan respuestas positivas. Esto se relaciona con la necesidad de generar ambientes estructurados y predecibles dentro del aula, donde los alumnos puedan comprender qué actividades realizarán y qué se espera de ellos.

Watson (1913), precursor del conductismo, señala que la conducta puede modificarse mediante estímulos presentes dentro del ambiente. Desde esta perspectiva, la organización visual del aula y las rutinas estructuradas funcionan como estímulos que favorecen respuestas más organizadas y funcionales en los alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

En el ámbito socioemocional, Daniel Goleman (1995) menciona que la inteligencia emocional implica reconocer, comprender y regular las emociones propias y las de los demás. La autorregulación emocional constituye una habilidad fundamental dentro del contexto escolar, ya que influye en la convivencia, la permanencia en actividades y el manejo de situaciones de frustración.

De igual manera, Bisquerra (2003) señala que la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que busca desarrollar competencias emocionales como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las habilidades sociales y las competencias para la vida y el bienestar. Estas competencias favorecen el desarrollo integral de los estudiantes y les permiten afrontar de manera más adecuada las demandas de su entorno.

La organización CASEL (2020) plantea que el aprendizaje socioemocional favorece el desarrollo de competencias relacionadas con el autoconocimiento, la autorregulación, la toma de decisiones responsables, las habilidades de relación y la conciencia social. En el caso de

los alumnos con Trastorno del Espectro Autista, el fortalecimiento de estas competencias resulta especialmente importante, debido a que algunos presentan dificultades para identificar y expresar emociones, tolerar la frustración y adaptarse a cambios dentro de la rutina escolar.

Estas teorías resultan pertinentes dentro de la presente propuesta debido a que durante el diagnóstico se identificó que tres alumnos presentan baja tolerancia a la frustración, llegando en algunos casos al llanto o al abandono de las actividades, mientras que otros estudiantes requieren apoyo constante para mantener la participación y regular su conducta ante situaciones nuevas o poco estructuradas.

Desde esta perspectiva, las rutinas visuales favorecen el desarrollo socioemocional al proporcionar mayor seguridad, disminuir la incertidumbre y facilitar la comprensión de las situaciones que ocurren dentro del aula, permitiendo que los alumnos participen con mayor confianza y estabilidad emocional.

Por otra parte, desde el enfoque humanista, Carl Rogers (1983) destaca la importancia de generar ambientes de confianza, seguridad y aceptación que favorezcan el aprendizaje significativo. El autor señala que las personas aprenden de manera más efectiva cuando se sienten comprendidas, valoradas y respetadas dentro de su contexto.

Lo anterior se relaciona con la necesidad de construir espacios accesibles y estructurados donde los alumnos puedan participar de manera más segura y autónoma, reconociendo sus necesidades y características individuales.

La propuesta también se fundamenta en los principios de la educación inclusiva. De acuerdo con Echeita (2013), la inclusión educativa implica eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación mediante estrategias accesibles y pertinentes que respondan a las necesidades del alumnado.

Asimismo, Booth y Ainscow (2015) señalan que la inclusión educativa supone transformar las culturas, las políticas y las prácticas escolares para favorecer la participación de todos los estudiantes, reconociendo la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y no como una limitación.

Desde esta perspectiva, las rutinas visuales representan una estrategia inclusiva que busca favorecer la participación, comprensión y autonomía de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista dentro del contexto escolar, constituyéndose como un apoyo que responde a

sus necesidades específicas y disminuye las barreras para el aprendizaje y la participación.

La presente propuesta también encuentra sustento en la Nueva Escuela Mexicana y en el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, los cuales promueven una educación inclusiva, equitativa, humanista y centrada en las necesidades de los estudiantes.

El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que toda persona tiene derecho a recibir una educación inclusiva, equitativa y de excelencia, garantizando el respeto a la diversidad y la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

De igual manera, la Ley General de Educación (2019) señala que el Estado deberá implementar medidas que favorezcan la inclusión educativa y la atención de las necesidades específicas de los estudiantes, promoviendo la participación y el aprendizaje de todos.

Por su parte, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019) establece la necesidad de generar ajustes razonables, apoyos y estrategias que permitan responder a la diversidad del alumnado y garantizar su participación dentro de los contextos escolares.

Desde los principios de la Nueva Escuela Mexicana, la presente propuesta se relaciona con la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos que favorezcan el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, se vincula con los ejes articuladores de Inclusión y Vida saludable, al promover condiciones que favorezcan la participación, el bienestar emocional y la convivencia de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

De igual manera, la propuesta guarda relación con el Campo Formativo De lo Humano y lo Comunitario, al favorecer el desarrollo de habilidades relacionadas con la convivencia, la regulación de la conducta, la autonomía y la participación dentro del contexto escolar.

En este sentido, la implementación de rutinas visuales constituye una estrategia pedagógica congruente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, al reconocer la diversidad del alumnado, responder a sus necesidades específicas y favorecer la construcción de ambientes de aprendizaje más accesibles, organizados e inclusivos.

Finalmente, todos estos referentes teóricos, pedagógicos, socioemocionales y normativos permiten comprender la importancia de generar ambientes estructurados y apoyos visuales

permanentes que favorezcan la autorregulación, la participación y el aprendizaje de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista, sustentando la pertinencia de la presente propuesta de intervención.

2.4.2 Conceptos o términos centrales

❖ Autorregulación

La autorregulación se refiere a la capacidad que tiene una persona para controlar sus emociones, pensamientos y conductas con la finalidad de alcanzar determinados objetivos y adaptarse a las demandas del entorno.

De acuerdo con Zimmerman (2000), la autorregulación implica procesos de planificación, supervisión y evaluación de la propia conducta orientados al logro de metas y a la adaptación dentro de distintos contextos. En el ámbito escolar, esta habilidad permite que los alumnos sigan instrucciones, permanezcan en actividades, respeten normas y manejen adecuadamente situaciones de frustración.

Por su parte, Barkley (2012) señala que la autorregulación se encuentra estrechamente relacionada con las funciones ejecutivas, ya que permite inhibir respuestas impulsivas, controlar emociones y organizar la conducta de acuerdo con las demandas del ambiente.

Dentro del presente plan de acción, la autorregulación constituye uno de los principales aspectos a favorecer, debido a que durante el diagnóstico se identificó que siete de los nueve alumnos presentan periodos de atención menores a diez minutos, cuatro requieren apoyo constante para iniciar y mantener las actividades y tres presentan baja tolerancia a la frustración.

Para efectos de la presente propuesta, la autorregulación se valoró a partir de indicadores observables como la permanencia en las actividades, el seguimiento de instrucciones, la disminución de conductas de frustración, la participación durante las transiciones y la capacidad de iniciar y concluir las tareas con un menor nivel de apoyo por parte del docente.

❖ **Trastorno del Espectro Autista (TEA)**

El Trastorno del Espectro Autista es una condición del neurodesarrollo caracterizada por alteraciones en la comunicación social, dificultades en la interacción y patrones repetitivos o restrictivos de conducta.

La American Psychiatric Association (2014) menciona que las personas con TEA pueden presentar dificultades relacionadas con la flexibilidad conductual, comprensión social, adaptación a cambios y procesamiento de información del entorno.

Dentro del contexto escolar, estas características pueden influir en la permanencia en actividades, seguimiento de instrucciones y organización conductual, por lo que requieren apoyos específicos que favorezcan su participación y aprendizaje.

❖ **Rutinas visuales**

Las rutinas visuales son estrategias organizativas que utilizan imágenes, pictogramas, secuencias y apoyos gráficos para representar actividades, instrucciones o momentos de la jornada escolar.

Hodgdon (1995) señala que los apoyos visuales ayudan a los alumnos con autismo a comprender mejor las actividades, anticipar situaciones y disminuir conductas relacionadas con ansiedad, frustración o desorganización.

Asimismo, Quill (1997) menciona que las personas con TEA procesan con mayor facilidad la información visual que la verbal, por lo que el uso de imágenes y secuencias favorece la comprensión y organización del entorno.

Dentro de la presente propuesta, las rutinas visuales representan una herramienta pedagógica orientada a favorecer la comprensión, anticipación y organización conductual de los alumnos.

❖ **Anticipación**

La anticipación es la capacidad de prever o comprender lo que ocurrirá posteriormente dentro de una actividad o situación determinada.

En los alumnos con TEA, la dificultad para anticipar cambios o actividades puede generar

ansiedad, frustración o conductas disruptivas. Por ello, las rutinas visuales favorecen este proceso al permitir que los alumnos conozcan previamente qué actividades realizarán y cómo se desarrollará la jornada escolar.

❖ **Conducta**

La conducta se entiende como el conjunto de acciones, respuestas o comportamientos que manifiesta una persona frente a diferentes estímulos del entorno.

Skinner (1974) menciona que las conductas pueden fortalecerse o modificarse mediante estímulos, reforzadores y experiencias presentes dentro del ambiente.

Dentro del aula, las conductas de los alumnos pueden verse influenciadas por la organización del espacio, las estrategias docentes, la claridad de instrucciones y el nivel de estructura presente en las actividades.

❖ **Conducta adaptativa**

La conducta adaptativa se refiere al conjunto de habilidades que permiten a una persona desenvolverse de manera funcional dentro de su entorno social, escolar y familiar.

Según la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010), estas habilidades incluyen aspectos conceptuales, sociales y prácticos relacionados con la autonomía y participación cotidiana.

En el caso de los alumnos con TEA, el fortalecimiento de conductas adaptativas favorece la organización, seguimiento de rutinas y participación dentro del contexto escolar.

❖ **Inteligencia emocional**

La inteligencia emocional implica reconocer, comprender y regular las emociones propias y las de los demás.

Goleman (1995) señala que esta habilidad favorece la convivencia, el manejo de conflictos y la adaptación dentro de distintos contextos sociales y educativos.

Dentro del ámbito escolar, la inteligencia emocional influye en la manera en que los alumnos responden ante situaciones de frustración, cambios o convivencia grupal.

❖ **Tolerancia a la frustración**

La tolerancia a la frustración es la capacidad para enfrentar situaciones difíciles, errores o cambios sin presentar respuestas emocionales desproporcionadas.

En alumnos con TEA, esta habilidad puede verse afectada debido a las dificultades para adaptarse a cambios inesperados o comprender situaciones nuevas, generando conductas de enojo, evitación o desorganización.

Por ello, la implementación de rutinas visuales busca disminuir la incertidumbre y favorecer mayor seguridad emocional durante las actividades escolares.

❖ **Permanencia en actividades**

La permanencia en actividades se refiere a la capacidad del alumno para mantener la atención y participación dentro de una tarea durante un tiempo determinado.

Este aspecto se relaciona directamente con la autorregulación y organización conductual, ya que varios alumnos requieren apoyos visuales y ambientes estructurados para mantener la atención y concluir actividades escolares.

❖ **Enseñanza estructurada**

La enseñanza estructurada es una metodología orientada a organizar el ambiente, el tiempo, las actividades y los materiales de manera clara y predecible para favorecer la comprensión y aprendizaje de los alumnos con TEA.

De acuerdo con Schopler y Mesibov (1995), esta metodología facilita la autonomía, disminuye la ansiedad y favorece la comprensión de las actividades escolares mediante apoyos visuales y organización del entorno.

❖ **Educación inclusiva**

La educación inclusiva se entiende como el derecho de todos los estudiantes a participar y aprender dentro de ambientes que respondan a sus necesidades y características particulares.

La UNESCO (2020) señala que la inclusión educativa implica desarrollar estrategias y apoyos que eliminen barreras para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

Desde esta perspectiva, las rutinas visuales representan una estrategia inclusiva que permite generar ambientes más accesibles, organizados y comprensibles para los alumnos con TEA.

❖ **Apoyos visuales**

Los apoyos visuales son recursos gráficos utilizados para facilitar la comprensión de instrucciones, actividades y secuencias dentro del entorno escolar.

Estos apoyos pueden incluir pictogramas, imágenes, agendas visuales, tableros y secuencias ilustradas que permiten organizar la información de manera concreta y accesible.

Dentro del presente plan de acción, los apoyos visuales constituyen una herramienta fundamental para favorecer la comprensión, organización y autonomía de los alumnos.

❖ **Ambiente estructurado**

El ambiente estructurado se refiere a la organización clara del espacio, tiempo, materiales y actividades dentro del aula.

Este tipo de ambiente favorece la comprensión del entorno y disminuye la incertidumbre en los alumnos con TEA, permitiendo mayor participación, seguridad y organización conductual durante las actividades escolares.

❖ **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**

Es un marco de referencia que busca garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades de acceso, participación y aprendizaje mediante la eliminación de barreras y la implementación de apoyos flexibles y accesibles.

De acuerdo con CAST (2024), el DUA se fundamenta en tres principios: proporcionar múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de compromiso. Estos principios permiten responder a la diversidad del alumnado y favorecer experiencias de aprendizaje más inclusivas.

Dentro de la presente propuesta, el DUA se relaciona con la implementación de rutinas visuales, ya que estas constituyen un apoyo que facilita la comprensión de la información, favorece la participación de los estudiantes y brinda diferentes formas de acceder a las

actividades escolares.

❖ **Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)**

Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación son aquellos factores presentes en el contexto educativo, social o familiar que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), las barreras no se encuentran únicamente en las características individuales del alumnado, sino en las condiciones del contexto que dificultan su participación y aprendizaje.

Dentro del grupo de primer grado se identificaron algunas barreras relacionadas con la dificultad para anticipar actividades, la ausencia de apoyos visuales permanentes, las dificultades para adaptarse a las transiciones y la necesidad de mayor estructura dentro de las actividades escolares.

Estas situaciones repercuten en la autorregulación y participación de los alumnos, haciendo necesaria la implementación de estrategias que disminuyan dichas barreras.

❖ **Ajustes razonables**

Los ajustes razonables son las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que se realizan en el entorno, la metodología, los materiales o las formas de participación para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) establece que los ajustes razonables deben implementarse cuando sean necesarios para asegurar que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos en igualdad de condiciones.

Dentro de la presente propuesta, la implementación de rutinas visuales, el uso de pictogramas, la organización de secuencias de trabajo y la estructuración del ambiente constituyen ajustes razonables que favorecen la comprensión de las actividades, la participación y la autorregulación de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

2.5 Plan de acción

La implementación del presente plan de acción se desarrolló mediante una serie de intervenciones pedagógicas orientadas a favorecer la autorregulación en alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) a través del uso de rutinas visuales dentro del aula del Centro de Atención Múltiple “Jesús Silva Herzog”.

La propuesta surgió a partir de las necesidades detectadas durante el diagnóstico, particularmente aquellas relacionadas con dificultades para seguir instrucciones, anticipar actividades, permanecer en tareas, adaptarse a cambios y regular conductas dentro de la jornada escolar. A partir de ello, se diseñó una intervención basada en ambientes estructurados, apoyos visuales y actividades funcionales que permitieran brindar mayor organización, comprensión y seguridad a los alumnos.

Las actividades implementadas se desarrollaron durante la jornada escolar completa, permitiendo que las rutinas visuales estuvieran presentes de manera permanente en las distintas actividades realizadas dentro del aula. Esto favoreció que los alumnos logaran identificar de manera más clara la secuencia de actividades, los momentos de trabajo, descanso, juego y transición, promoviendo una mayor organización conductual y disminuyendo conductas relacionadas con ansiedad, frustración o desregulación.

Como primer apartado, se presenta el cronograma de las estrategias implementadas durante las Prácticas Profesionales, el cual permitió organizar y dar seguimiento a las acciones realizadas para la elaboración del presente informe de prácticas.

Mes	Actividades realizadas
Septiembre	Observación del contexto escolar y áulico
Octubre	Identificación de necesidades del grupo
Noviembre	Diseño y aplicación de instrumentos diagnósticos
Diciembre	Análisis de resultados diagnósticos
Enero	Diseño del plan de acción
Febrero	Implementación de estrategias mediante rutinas visuales
Marzo	Aplicación y seguimiento del plan de acción
Abril	Reflexión y evaluación de resultados
Mayo	Conclusiones y adecuaciones finales

TABLA 4. Cronograma de actividades

A partir de la información obtenida durante la fase diagnóstica, se identificaron diversas necesidades relacionadas con la autorregulación, permanencia en actividades, seguimiento de instrucciones y adaptación a cambios dentro del aula, particularmente en alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Con base en ello, se diseñó un plan de acción orientado a favorecer la autorregulación mediante el uso de rutinas visuales dentro de la jornada escolar, implementando estrategias sustentadas en ambientes estructurados y apoyos visuales permanentes.

Las actividades desarrolladas se relacionaron principalmente con el campo formativo De lo humano y lo comunitario, debido a que este favorece la convivencia, la participación, la regulación emocional y el fortalecimiento de habilidades para la interacción dentro del contexto escolar.

Asimismo, las estrategias implementadas buscaron favorecer la comprensión de actividades, la anticipación de secuencias, el seguimiento de instrucciones y la organización conductual mediante el uso de calendarios visuales, pictogramas, secuencias ilustradas, apoyos emocionales y tablas conductuales.

A continuación, se presenta una tabla que muestra las actividades implementadas, el campo formativo trabajado, las estrategias utilizadas, el periodo de aplicación y los instrumentos de evaluación empleados durante el desarrollo del plan de acción.

Campo formativo	Actividad	Estrategia	Periodo de aplicación	Instrumento de evaluación
Saberes y pensamiento científico	Higiene	Secuencias visuales, modelado e instrucciones ilustradas	Noviembre	Lista de cotejo y observación directa
Saberes y pensamiento	Germinación	Calendario visual, secuencia de pasos y	Febrero	Observación directa y producto

científico		anticipación de actividades		elaborado
De lo humano y lo comunitario	Día de doctores	Juego simbólico, pictogramas y apoyos visuales	Febrero	Lista de cotejo
Lenguajes	Día de los pintores	Calendario visual, enseñanza estructurada y actividad artística	Marzo	Producto elaborado y lista de cotejo
Saberes y pensamiento científico	Decoración de maceta	Organización por estaciones, modelado y apoyos visuales	Marzo	Observación directa y producto elaborado
Saberes y pensamiento científico	Fábrica de jabones	Secuencia visual, trabajo estructurado y apoyos conductuales	Abril	Lista de cotejo y producto elaborado

TABLA 5. Actividades implementadas

Como se observa en la tabla anterior, el plan de acción se organizó mediante seis actividades diseñadas a partir de las necesidades identificadas durante la fase diagnóstica. Cada una de ellas incorporó el uso permanente de rutinas visuales, pictogramas, secuencias ilustradas, calendarios visuales e instrucciones apoyadas con imágenes, con la finalidad de favorecer la comprensión de actividades, la anticipación de acciones y la autorregulación de los alumnos dentro del aula.

Las actividades implementadas se desarrollaron durante la jornada escolar completa, permitiendo que los apoyos visuales permanecieran de manera constante en las diferentes situaciones de aprendizaje. Esto favoreció que los alumnos lograran identificar con mayor

claridad las actividades que realizarían durante el día, disminuyendo conductas relacionadas con frustración, ansiedad, desorganización o dificultad para adaptarse a cambios dentro de la rutina escolar.

Asimismo, las estrategias implementadas buscaron favorecer habilidades relacionadas con la permanencia en actividades, seguimiento de instrucciones, tolerancia a la frustración, convivencia y participación dentro del aula mediante experiencias funcionales, lúdicas, sensoriales y manipulativas acordes con las características y necesidades del grupo.

Durante la aplicación del plan de acción, se prestó especial atención a las respuestas conductuales, emocionales y sociales de los alumnos frente a las actividades realizadas, con la finalidad de identificar avances y realizar adecuaciones cuando fue necesario. La evaluación se llevó a cabo mediante listas de cotejo, observación directa y elaboración de productos, permitiendo valorar el impacto de las estrategias implementadas dentro del proceso de intervención educativa.

A continuación, se describen las estrategias que se implementaron en el plan de acción:

ACTIVIDAD 1: HIGIENE

Propósito:

Favorecer hábitos de higiene y seguimiento de secuencias mediante apoyos visuales que permitan a los alumnos identificar los pasos necesarios para el correcto lavado de manos.

Materiales:

- * Pictogramas
- * Calendario visual
- * Jabón
- * Agua
- * Toallas
- * Imágenes ilustradas

* Tabla conductual

Instrumento de evaluación:

Lista de cotejo y observación directa.

Descripción:

La actividad iniciará mostrando a los alumnos el calendario visual colocado al frente del aula con la finalidad de anticipar las actividades que se realizarán durante la jornada escolar. Posteriormente, se presentarán imágenes y pictogramas relacionados con hábitos de higiene, especialmente el lavado correcto de manos.

Después, se realizará una breve conversación acerca de la importancia de mantener una adecuada higiene personal y prevenir enfermedades mediante el lavado de manos. Posteriormente, se mostrarán secuencias visuales donde se representarán los pasos correctos para realizar esta acción.

Una vez explicada la secuencia, la docente en formación realizará el modelado de cada uno de los pasos para que posteriormente los alumnos realicen la actividad siguiendo los apoyos visuales colocados dentro del espacio de trabajo.

Durante la actividad se utilizarán instrucciones visuales, modelado y reforzamiento positivo mediante la tabla conductual, con la finalidad de favorecer la permanencia en la actividad, el seguimiento de instrucciones y la comprensión de la secuencia de acciones.

Finalmente, se realizará una retroalimentación grupal donde los alumnos mencionarán algunos de los pasos observados durante el lavado de manos y compartirán la importancia de esta práctica dentro de la vida cotidiana.

ACTIVIDAD 2: GERMINACIÓN

Propósito:

Favorecer la permanencia en actividades, seguimiento de secuencias y responsabilidad mediante una actividad práctica de germinación apoyada con rutinas visuales.

Materiales:

- * Frijoles
- * Algodón
- * Vasos transparentes
- * Agua
- * Pictogramas
- * Calendario visual
- * Secuencia ilustrada
- * Tabla conductual

Instrumento de evaluación:

Observación directa y producto elaborado.

Descripción:

La actividad iniciará mediante la revisión del calendario visual con la finalidad de que los alumnos identifiquen las actividades programadas para el día y anticipen la actividad que se realizará durante la jornada escolar.

Posteriormente, se presentará a los alumnos una secuencia visual relacionada con el proceso de germinación del frijol, explicando mediante imágenes cada uno de los pasos necesarios para desarrollar la actividad.

Después de observar la secuencia ilustrada, la docente en formación realizará el modelado de la actividad mostrando cómo colocar el algodón, agregar agua y acomodar el frijol dentro del recipiente transparente.

Una vez comprendida la explicación, los alumnos elaborarán su propia germinación siguiendo las instrucciones visuales colocadas dentro del espacio de trabajo. Durante la actividad se utilizarán apoyos visuales y acompañamiento constante para favorecer el seguimiento de instrucciones y permanencia en la actividad.

Asimismo, se utilizará el calendario visual para anticipar los momentos en los que los alumnos observarán y regarán su germinación, favoreciendo la comprensión de la rutina escolar y la responsabilidad dentro de la actividad.

Finalmente, se realizará una conversación grupal donde los alumnos compartirán lo observado durante la actividad y mencionarán la importancia del cuidado de las plantas y seres vivos.

ACTIVIDAD 3: DÍA DE DOCTORES

Propósito:

Favorecer la convivencia, el seguimiento de instrucciones y la participación dentro del aula mediante actividades de juego simbólico apoyadas con rutinas visuales.

Materiales:

- Calendario visual
- Pictogramas
- Material médico de juguete
- Batas
- Cubrebocas
- Jeringas de juguete
- Muñecos
- Tabla conductual

Instrumento de evaluación:

Lista de cotejo y observación directa.

Descripción:

La actividad iniciará mediante la revisión del calendario visual colocado dentro del aula con la finalidad de anticipar las actividades que se realizarán durante la jornada escolar. Posteriormente, se presentarán imágenes y pictogramas relacionados con la profesión de doctor, favoreciendo que los alumnos identifiquen las acciones y materiales que utilizarán durante la actividad.

Después, se realizará una breve conversación acerca de la importancia de los doctores y del cuidado de la salud, permitiendo que los alumnos expresen experiencias relacionadas con visitas al médico o situaciones conocidas por ellos.

Posteriormente, la docente en formación explicará mediante apoyos visuales las actividades que se realizarán durante el juego simbólico, mostrando secuencias ilustradas relacionadas con revisar pacientes, utilizar instrumentos médicos y cuidar de otros compañeros o muñecos.

Una vez comprendidas las instrucciones, los alumnos participarán en diferentes estaciones de trabajo donde utilizarán materiales médicos de juguete, siguiendo apoyos visuales e instrucciones sencillas durante el desarrollo de la actividad.

Durante la actividad se utilizarán pictogramas, modelado e instrucciones visuales para favorecer la comprensión de acciones, permanencia en la actividad y convivencia entre compañeros. Asimismo, la tabla conductual permitirá reforzar positivamente conductas relacionadas con participación, respeto de turnos y seguimiento de instrucciones.

Finalmente, se realizará una retroalimentación grupal donde los alumnos compartirán aquello que más les gustó de la actividad y mencionarán algunas acciones relacionadas con el cuidado de la salud.

ACTIVIDAD 4: DÍA DE LOS PINTORES

Propósito:

Favorecer la permanencia en actividades, seguimiento de secuencias y expresión creativa mediante actividades artísticas apoyadas con rutinas visuales.

Materiales:

- Pinturas
- Pinceles
- Hojas
- Mandiles
- Calendario visual
- Pictogramas
- Secuencias visuales
- Tabla conductual

Instrumento de evaluación:

Producto elaborado y lista de cotejo.

Descripción:

La actividad iniciará mostrando a los alumnos el calendario visual con la finalidad de anticipar las actividades programadas para la jornada escolar. Posteriormente, se presentarán imágenes y pictogramas relacionados con la pintura y los materiales que se utilizarán durante la actividad.

Después, se realizará una breve conversación acerca de los colores, pinturas y formas de expresión artística, favoreciendo la participación de los alumnos mediante preguntas relacionadas con sus colores o dibujos favoritos.

Posteriormente, la docente en formación mostrará una secuencia visual donde se representarán los pasos necesarios para realizar la actividad, explicando el uso adecuado de materiales, organización del espacio y limpieza posterior.

Una vez comprendidas las instrucciones, los alumnos elaborarán una pintura utilizando distintos materiales y siguiendo las indicaciones apoyadas con imágenes y modelado.

Durante la actividad se utilizarán apoyos visuales, reforzamiento positivo y acompañamiento constante para favorecer la permanencia en la actividad, seguimiento de instrucciones y regulación conductual dentro del aula.

Asimismo, la tabla conductual permitirá reforzar conductas positivas relacionadas con organización, participación y manejo adecuado de materiales.

Po ultimo los alumnos compartirán sus trabajos con el grupo y mencionarán algunos de los materiales o colores utilizados durante la actividad.

ACTIVIDAD 5: DECORACIÓN DE MACETA

Propósito:

Favorecer la creatividad, permanencia en actividades y seguimiento de instrucciones mediante una actividad manipulativa apoyada con rutinas visuales.

Materiales:

- Macetas
- Pintura
- Pinceles
- Decoraciones
- Pegamento
- Calendario visual
- Pictogramas
- Secuencia visual
- Tabla conductual

Instrumento de evaluación:

Observación directa y producto elaborado.

Descripción:

La actividad iniciará mediante la revisión del calendario visual con la finalidad de anticipar las actividades que se realizarán durante la jornada escolar. Posteriormente, se presentarán imágenes y pictogramas relacionados con macetas, plantas y materiales decorativos que se utilizarán durante la actividad.

Después, se realizará una breve conversación acerca del cuidado de las plantas y la importancia de mantener espacios limpios y decorados, favoreciendo la participación de los alumnos mediante preguntas sencillas relacionadas con colores, figuras y materiales.

Posteriormente, la docente en formación mostrará una secuencia visual donde se representarán los pasos necesarios para decorar la maceta, explicando mediante imágenes el uso de materiales y el orden de las acciones que se realizarán.

Una vez comprendidas las instrucciones, los alumnos decorarán su maceta utilizando distintos materiales y siguiendo los apoyos visuales colocados dentro del espacio de trabajo.

Durante la actividad se utilizarán pictogramas, modelado y reforzamiento positivo para favorecer la permanencia en la actividad, el seguimiento de instrucciones y la organización conductual dentro del aula.

Asimismo, la tabla conductual permitirá reforzar conductas relacionadas con participación, cuidado de materiales y respeto de espacios de trabajo.

Finalmente, los alumnos compartirán sus macetas con el grupo y mencionarán algunos de los materiales y colores utilizados durante la actividad.

ACTIVIDAD 6: FÁBRICA DE JABONES

Propósito:

Favorecer el seguimiento de secuencias, trabajo colaborativo y permanencia en actividades mediante una experiencia sensorial apoyada con rutinas visuales.

Materiales:

- Base para jabón
- Moldes
- Colorantes
- Aromas
- Recipientes
- Calendario visual
- Pictogramas
- Secuencia ilustrada
- Tabla conductual

Instrumento de evaluación:

Lista de cotejo y producto elaborado.

Descripción:

La actividad iniciará mediante la revisión del calendario visual colocado dentro del aula con la finalidad de anticipar las actividades que se realizarán durante la jornada escolar. Posteriormente, se presentarán imágenes y pictogramas relacionados con la elaboración de jabones y los materiales que se utilizarán durante la actividad.

Después, se realizará una breve conversación acerca de la higiene personal y la utilidad de los jabones dentro de la vida cotidiana, favoreciendo la participación de los alumnos mediante preguntas relacionadas con olores, colores y formas.

Posteriormente, la docente en formación mostrará una secuencia visual con los pasos necesarios para elaborar los jabones, explicando mediante imágenes el orden de las acciones y el uso adecuado de materiales.

Una vez comprendidas las instrucciones, los alumnos participarán en la elaboración de

jabones siguiendo las secuencias visuales colocadas dentro del espacio de trabajo y utilizando los materiales correspondientes.

Durante la actividad se utilizarán apoyos visuales, modelado e instrucciones ilustradas para favorecer la comprensión de acciones, permanencia en actividades y seguimiento de instrucciones.

Asimismo, la tabla conductual permitirá reforzar conductas positivas relacionadas con participación, trabajo colaborativo y organización durante la actividad.

Finalmente, se realizará una retroalimentación grupal donde los alumnos compartirán los materiales utilizados y observarán los productos elaborados durante la actividad.

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

3.1 Pertinencia y consistencia de la propuesta

La presente propuesta de intervención surgió a partir de las necesidades identificadas durante las jornadas de observación y diagnóstico realizadas en el grupo de primer grado del Centro de Atención Múltiple “Jesús Silva Herzog”, particularmente aquellas relacionadas con dificultades para la autorregulación, permanencia en actividades, seguimiento de instrucciones y adaptación a cambios dentro de la jornada escolar en alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

A partir de la información obtenida mediante instrumentos como listas de cotejo, observación participante, PAC Primario, cuadernillos de trabajo y actividades prácticas, fue

posible identificar que varios alumnos requerían ambientes más estructurados y apoyos visuales permanentes para comprender las actividades, organizar su conducta y participar de manera más adecuada dentro del aula.

Con base en estas necesidades, la propuesta centrada en el uso de rutinas visuales resultó pertinente debido a que respondió directamente a las características y necesidades observadas en el grupo. La implementación de calendarios visuales, pictogramas, secuencias ilustradas, apoyos emocionales y tablas conductuales permitió brindar mayor anticipación, organización y comprensión de las actividades escolares, favoreciendo ambientes más accesibles y estructurados para los alumnos.

Asimismo, la propuesta mantuvo consistencia con los enfoques pedagógicos y metodológicos que sustentan la educación especial y la atención a la diversidad, particularmente con el modelo TEACCH y la enseñanza estructurada, los cuales destacan la importancia de utilizar apoyos visuales y ambientes organizados para favorecer la autonomía y participación de las personas con TEA.

La pertinencia de la propuesta también se relaciona con el contexto del grupo, ya que las actividades implementadas fueron diseñadas considerando los intereses, características y niveles de desempeño de los alumnos. Las experiencias desarrolladas mediante actividades funcionales, lúdicas, sensoriales y manipulativas permitieron favorecer la participación de los estudiantes, respondiendo a sus formas de aprendizaje y necesidades específicas de apoyo.

Por otra parte, la consistencia de la intervención se reflejó en la relación existente entre la problemática detectada, los propósitos planteados, las estrategias implementadas y los instrumentos de evaluación utilizados durante el proceso de intervención. Cada una de las actividades realizadas mantuvo relación con el propósito principal de favorecer la autorregulación mediante el uso de rutinas visuales dentro del aula.

Asimismo, las estrategias implementadas se desarrollaron de manera progresiva y permanente durante la jornada escolar, permitiendo que los alumnos lograran familiarizarse con las rutinas y comprender con mayor claridad la organización de las actividades. Esto favoreció la disminución de conductas relacionadas con frustración, ansiedad, desorganización y dificultad para adaptarse a cambios dentro de la dinámica escolar.

La propuesta también mostró consistencia en relación con los principios de la educación inclusiva, debido a que buscó generar ambientes de aprendizaje más accesibles y comprensibles para todos los alumnos, favoreciendo la participación, permanencia y convivencia dentro del aula mediante estrategias ajustadas a las necesidades del grupo.

De igual manera, el proceso de observación y reflexión constante permitió realizar adecuaciones durante la implementación de las actividades, favoreciendo una intervención flexible y centrada en las respuestas y necesidades de los estudiantes. Esto permitió fortalecer la práctica docente y tomar decisiones pedagógicas más pertinentes durante el desarrollo del plan de acción.

En términos generales, la propuesta resultó pertinente y consistente debido a que respondió a una problemática real identificada dentro del contexto escolar, mantuvo coherencia entre sus elementos metodológicos y favoreció el desarrollo de estrategias orientadas a mejorar la autorregulación y participación de los alumnos con TEA dentro del aula.

3.2 Enfoques curriculares y diseño de las secuencias de actividades

El presente plan de acción se encuentra articulado con los enfoques establecidos en el Plan y Programas de Estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), los cuales promueven una educación inclusiva, humanista, comunitaria y centrada en las necesidades de los estudiantes, reconociendo la diversidad presente dentro de los contextos escolares.

La propuesta se relaciona principalmente con el enfoque inclusivo, debido a que busca favorecer la participación, permanencia y aprendizaje de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) mediante la implementación de estrategias accesibles y ajustadas a sus necesidades específicas. Desde esta perspectiva, las rutinas visuales representan una herramienta pedagógica que permite disminuir barreras para el aprendizaje y favorecer ambientes más comprensibles y organizados dentro del aula.

Asimismo, el plan de acción mantiene relación con el enfoque humanista planteado por la Nueva Escuela Mexicana, el cual reconoce al alumno como un sujeto integral que aprende a partir de sus experiencias, emociones, intereses y formas particulares de interacción con el entorno. En este sentido, las actividades implementadas buscaron favorecer no solo aspectos

académicos, sino también habilidades relacionadas con la autorregulación, convivencia, autonomía y participación dentro del contexto escolar.

De igual manera, la propuesta se vincula con el enfoque socio constructivista, debido a que las actividades permitieron que los alumnos construyeran aprendizajes mediante experiencias prácticas, funcionales y colaborativas dentro del aula. A través de actividades lúdicas, sensoriales y manipulativas, los estudiantes participaron activamente en situaciones de aprendizaje relacionadas con su contexto cotidiano, favoreciendo procesos de exploración, interacción y comprensión del entorno.

Las estrategias implementadas también se relacionaron con el enfoque de aprendizaje situado, ya que las actividades partieron de experiencias cercanas y significativas para los alumnos, permitiendo que los contenidos abordados tuvieran relación con situaciones reales de la vida diaria, como hábitos de higiene, cuidado de plantas, identificación de emociones y convivencia escolar.

Por otra parte, el diseño de las secuencias de actividades se realizó considerando las características, necesidades e intereses del grupo, así como los resultados obtenidos durante la fase diagnóstica. Las actividades fueron organizadas de manera progresiva y estructurada, favoreciendo la anticipación y comprensión de las acciones mediante el uso permanente de apoyos visuales.

Cada secuencia didáctica se estructuró considerando tres momentos principales: inicio, desarrollo y cierre. Durante el inicio, se utilizaron calendarios visuales y pictogramas para anticipar las actividades que se realizarían durante la jornada escolar, favoreciendo que los alumnos comprendieran la organización del día y disminuyeran conductas relacionadas con ansiedad o desorganización.

En el desarrollo de las actividades se implementaron secuencias visuales, modelado, instrucciones ilustradas y acompañamiento constante para favorecer la comprensión de acciones, permanencia en tareas y seguimiento de instrucciones. Asimismo, las actividades incluyeron experiencias lúdicas, sensoriales y manipulativas orientadas a fortalecer habilidades relacionadas con la autorregulación, convivencia y participación dentro del aula.

Durante el cierre de las actividades se promovieron espacios de retroalimentación y socialización donde los alumnos compartieron experiencias, productos elaborados y

aprendizajes obtenidos durante las sesiones, favoreciendo procesos de comunicación y expresión dentro del grupo.

Las actividades implementadas mantuvieron relación principalmente con los campos formativos “De lo humano y lo comunitario”, “Saberes y pensamiento científico” y “Lenguajes”, debido a que estos favorecen el desarrollo integral del alumnado mediante experiencias relacionadas con la convivencia, el cuidado personal, la exploración del entorno y las distintas formas de expresión.

Asimismo, las estrategias desarrolladas se articularon con Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) relacionados con el seguimiento de instrucciones, participación en actividades colaborativas, expresión emocional, cuidado de la salud, exploración de materiales y fortalecimiento de hábitos funcionales dentro de la vida cotidiana.

Dentro de este proceso, las rutinas visuales funcionaron como un eje organizador permanente durante la jornada escolar, permitiendo brindar mayor estructura y claridad a las actividades desarrolladas. Esto favoreció ambientes más accesibles y comprensibles para los alumnos con TEA, promoviendo mayor participación, permanencia en actividades y organización conductual dentro del aula.

En términos generales, la propuesta mantuvo coherencia con los principios curriculares de la Nueva Escuela Mexicana, debido a que buscó responder a las necesidades reales del alumnado mediante estrategias inclusivas, funcionales y contextualizadas, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes dentro del contexto escolar.

3.3 Implementación del plan de acción

En el presente apartado se describe y analiza la implementación del plan de acción desarrollado dentro del grupo de primer grado del Centro de Atención Múltiple. A partir de las necesidades identificadas durante la fase diagnóstica, se diseñaron y aplicaron diversas actividades orientadas al fortalecimiento de la autorregulación, la organización conductual, la convivencia y la participación de los alumnos dentro del aula.

Cada una de las actividades implementadas se analiza desde el ciclo reflexivo de Smyth, considerando las fases de descripción, explicación, confrontación y reconstrucción, con el

propósito de reflexionar críticamente sobre la práctica docente, las decisiones pedagógicas tomadas y los resultados obtenidos durante la intervención.

Asimismo, en este apartado se presentan los resultados obtenidos mediante listas de cotejo y el análisis correspondiente de cada actividad realizada. De igual manera, en el Anexo 4 se integran evidencias fotográficas y trabajos elaborados por los alumnos durante la implementación del plan de acción.

▪ **Actividad 1. Manos limpias, cuerpo sano**

Propósito

Favorecer la comprensión y práctica de hábitos de higiene personal mediante actividades funcionales, apoyos visuales y experiencias concretas que permitan fortalecer la autonomía, la permanencia y el seguimiento de secuencias en alumnos de primer grado del Centro de Atención Múltiple.

Campo formativo

Saberes y Pensamiento Científico.

Ejes articuladores

Inclusión, vida saludable y apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura.

Procesos de Desarrollo de Aprendizaje

- Reconoce las partes externas del cuerpo humano y comprende acciones de higiene para favorecer la salud.
- Practica hábitos de higiene personal en situaciones cotidianas.
- Sigue secuencias visuales e instrucciones para realizar actividades de autocuidado.
- Participa en actividades relacionadas con el cuidado personal y la prevención de enfermedades.

Sesiones

Tres sesiones.

Fecha de aplicación

24, 26 y 27 de noviembre.

Materiales

Rutina visual del lavado de manos, pictogramas, calendario visual, pimienta, jabón líquido, recipientes, cotonetes, tinta lavable, canción del lavado de manos, jabón casero, hojas de trabajo, material de recorte y mano de fieltro.

Descripción de la actividad

La actividad se desarrolló durante tres sesiones organizadas en distintos momentos de trabajo con una duración aproximada de entre 10 y 30 minutos. Desde el inicio de la intervención procuré mantener una estructura clara y predecible mediante el uso de apoyos visuales, secuencias ilustradas y actividades funcionales relacionadas con la higiene personal. La intención principal era que los alumnos comprendieran la importancia del lavado de manos y del cuidado personal a través de experiencias concretas y significativas.

Durante la primera sesión inicié recuperando conocimientos previos mediante preguntas sencillas relacionadas con el lavado de manos y las acciones que realizan diariamente en casa. Posteriormente coloqué en el pizarrón una rutina visual del lavado de manos desordenada y solicité que los alumnos acomodaran los pasos correctamente. Más adelante desarrollamos un experimento utilizando agua, pimienta y jabón para representar la presencia de gérmenes y explicar de manera concreta la función del jabón durante el lavado de manos.

Después del experimento trasladé al grupo al área de sanitarios para realizar la práctica funcional del lavado de manos. Coloqué una sustancia similar a tinta sobre sus manos para simular suciedad y, mediante una canción y apoyos visuales, los alumnos siguieron la secuencia trabajada previamente.

En la segunda sesión elaboramos jabón casero, actividad que generó gran interés y participación dentro del grupo. Los alumnos manipularon materiales, mezclaron ingredientes y posteriormente utilizaron el jabón elaborado para practicar nuevamente el lavado correcto de manos.

Finalmente, en la tercera sesión trabajamos el cuidado de las uñas mediante imágenes, conversaciones grupales y actividades de recorte utilizando una mano de fieltro. Aunque esta actividad presentó algunas dificultades relacionadas con el material utilizado, permitió identificar aspectos importantes sobre la adaptación de recursos y la necesidad de flexibilizar las actividades dentro del aula.

La intervención se sustentó principalmente en elementos de la metodología TEACCH, particularmente en la estructuración visual del entorno y en el uso de secuencias ilustradas para favorecer la comprensión de las actividades. Considerando las características del grupo y las necesidades asociadas al Trastorno del Espectro Autista, resultaba fundamental proporcionar apoyos visuales permanentes que permitieran anticipar cada momento de la jornada y disminuir la incertidumbre.

Asimismo, las actividades fueron diseñadas desde un enfoque funcional, buscando que los aprendizajes tuvieran relación directa con la vida cotidiana de los alumnos. El lavado de manos, el cuidado de las uñas y la higiene personal no fueron trabajados únicamente como contenidos escolares, sino como habilidades necesarias para favorecer la autonomía y el bienestar.

El experimento de los gérmenes y la elaboración del jabón casero se diseñaron considerando principios del aprendizaje significativo planteados por Ausubel, quien señala que los alumnos aprenden mejor cuando pueden relacionar los nuevos conocimientos con experiencias cercanas y comprensibles. Por esta razón, procuré que las actividades fueran concretas, manipulativas y relacionadas con situaciones que los alumnos viven diariamente.

Además, el uso de canciones, apoyos visuales y actividades prácticas se relaciona con principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, ya que se ofrecieron múltiples formas de representación y participación para responder a las distintas necesidades del grupo. Esto permitió que algunos alumnos comprendieran mejor mediante imágenes, otros mediante la experiencia directa y otros a través del acompañamiento verbal.

También se consideraron aspectos relacionados con educación socioemocional y regulación conductual, ya que mantener rutinas claras y predecibles favoreció ambientes más tranquilos y seguros para los alumnos. La repetición de secuencias y la organización de las actividades en tiempos breves permitieron disminuir momentos de ansiedad y favorecieron una mayor permanencia dentro de las actividades.

Durante el desarrollo de la intervención identifiqué diversos aspectos que influyeron tanto positiva como negativamente dentro de la práctica docente. Uno de los elementos más importantes fue reconocer que las actividades prácticas y manipulativas generaban mayor interés y participación por parte de los alumnos. El experimento de los gérmenes y la elaboración del jabón casero mantuvieron la atención del grupo durante más tiempo y favorecieron que los alumnos comprendieran mejor el contenido.

Sin embargo, también identifiqué momentos de tensión relacionados con el manejo de materiales y la adaptación de algunas actividades. La actividad de recorte sobre el cuidado de las uñas representó una dificultad importante para varios alumnos debido a la textura y resistencia del material utilizado. Conforme avanzaba la actividad, algunos comenzaron a mostrar cansancio, frustración y desinterés.

Esta situación me confrontó directamente con mis decisiones pedagógicas, ya que inicialmente intenté continuar la actividad tal como estaba planeada, aun cuando observaba que varios alumnos estaban teniendo dificultades. En ese momento sentí inseguridad respecto a cómo modificar la actividad sin perder el control del grupo o alterar la planeación establecida.

También identifiqué que el manejo del tiempo influyó significativamente en el desarrollo de las sesiones. Aunque las actividades estaban organizadas en tiempos breves para favorecer la atención, en algunos momentos sentí presión por avanzar rápidamente y cumplir con lo planeado, lo cual limitó el acompañamiento individual que algunos alumnos requerían.

Otro aspecto importante fue reconocer que no todos los alumnos respondían de la misma manera ante las actividades. Mientras algunos lograban seguir secuencias visuales con relativa autonomía, otros necesitaban apoyo constante, modelado físico o instrucciones repetidas para completar las tareas.

Desde una mirada inclusiva, comprendí que algunas barreras no estaban relacionadas únicamente con las características de los alumnos, sino también con las decisiones tomadas respecto a materiales, tiempos y organización de las actividades. Esto me permitió reconocer la importancia de mantener una práctica flexible y centrada en las necesidades reales del grupo.

A partir de la reflexión realizada considero fundamental continuar fortaleciendo el uso de apoyos visuales permanentes dentro de todas las actividades escolares, ya que estos

favorecieron significativamente la comprensión, organización y permanencia de los alumnos. La rutina visual del lavado de manos y las secuencias ilustradas permitieron que los alumnos anticiparan las actividades y realizaran varios pasos con mayor seguridad.

Asimismo, reconozco la necesidad de seleccionar materiales más accesibles y adecuados a las habilidades motrices y sensoriales del grupo. En futuras actividades relacionadas con recorte o manipulación de materiales complejos, procuraré utilizar recursos más sencillos, flexibles y adaptados a las necesidades específicas de los alumnos.

También considero importante fortalecer mi capacidad para realizar ajustes inmediatos dentro del aula. Esta experiencia me permitió comprender que modificar una actividad no significa que la planeación haya fallado, sino que responde a la necesidad de adaptar la práctica a las características reales del grupo.

De igual manera, continuaré organizando las actividades en tiempos breves y estructurados, ya que esto favoreció la atención y disminuyó momentos de desregulación. Sin embargo, procuraré mantener una planeación más flexible que permita extender o modificar ciertas actividades según las necesidades observadas durante la intervención.

Otro aspecto que considero importante fortalecer es la incorporación de experiencias funcionales y relacionadas con la vida cotidiana de los alumnos. Las actividades que partieron de experiencias concretas, como el experimento de los gérmenes y la elaboración del jabón casero, resultaron significativamente más efectivas para favorecer el aprendizaje y la participación.

Resultados

Los resultados obtenidos permitieron identificar avances importantes relacionados con la participación, la permanencia y el seguimiento de secuencias visuales dentro del aula. De los nueve alumnos participantes, ocho se involucraron activamente en las actividades propuestas y siete lograron seguir las secuencias visuales relacionadas con el lavado de manos y las prácticas de higiene personal. Asimismo, seis alumnos lograron permanecer durante toda la actividad y manipular adecuadamente los materiales utilizados.

Las actividades manipulativas y basadas en la experiencia directa, como el experimento de

los gérmenes y la elaboración de jabón casero, favorecieron significativamente el interés y la motivación del grupo, permitiendo que los alumnos comprendieran la importancia de la higiene personal de una manera concreta y significativa.

Sin embargo, se identificaron algunas dificultades relacionadas con la tolerancia a ciertos materiales, los tiempos de espera y la necesidad de acompañamiento constante, ya que cinco alumnos requirieron apoyo continuo para completar las actividades y tres presentaron dificultades para mantener la permanencia durante toda la sesión.

A partir de estos resultados, se reconoce la necesidad de continuar implementando apoyos visuales permanentes y secuencias más breves y estructuradas, así como incorporar mayores oportunidades de modelado y práctica guiada para aquellos alumnos que aún presentan dificultades en la autonomía y el seguimiento de instrucciones.

Indicadores	Logrado	No logrado
Participa activamente en la actividad	8	1
Sigue secuencias visuales	7	2
Mantiene permanencia durante la actividad	6	3
Participa en el cuidado de las plantas	7	2
Manipula materiales adecuadamente	6	3
Requiere apoyo constante para completar actividades	4	5

TABLA 6. Lista de cotejo aplicada durante la actividad “Manos limpias, cuerpo sano”.

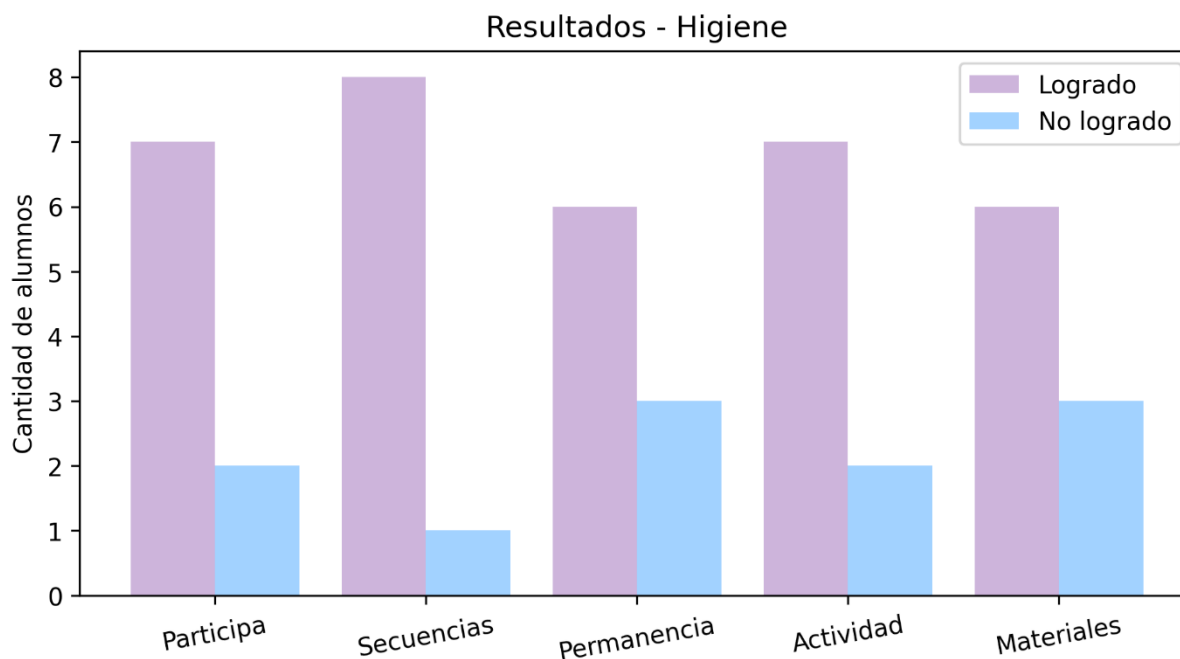


IMAGEN 17. Gráfica de resultados de la actividad “Manos limpias, cuerpo sano.”

▪ Actividad 2. Pequeños cuidadores de la naturaleza

Propósito

Favorecer la responsabilidad, la permanencia y el seguimiento de secuencias mediante actividades relacionadas con la germinación y el cuidado de plantas, promoviendo experiencias funcionales, manipulativas y organizadas visualmente dentro del aula.

Campo formativo

Saberes y Pensamiento Científico y De lo Humano y lo Comunitario.

Ejes articuladores

Inclusión, vida saludable, pensamiento crítico y apropiación de las culturas a través de experiencias con el entorno natural.

Procesos de Desarrollo de Aprendizaje

- Participa en actividades relacionadas con el cuidado del entorno natural.
- Observa cambios en elementos de la naturaleza mediante experiencias directas.
- Sigue secuencias visuales durante actividades organizadas.
- Fortalece hábitos de responsabilidad y cuidado mediante actividades funcionales.
- Participa en actividades colectivas favoreciendo la convivencia y organización.

Sesiones

Tres sesiones distribuidas durante una semana.

Fecha de aplicación

6, 8 y 10 de febrero.

Materiales

Frijoles, algodón, recipientes transparentes, agua, tierra, pictogramas, secuencias visuales, calendario visual, hojas de observación, imágenes de plantas, materiales gráficos y tabla conductual.

Descripción de la actividad

La actividad se desarrolló dentro del proyecto relacionado con naturaleza. Desde el inicio de la jornada mantuve la estructura habitual del grupo utilizando el calendario visual y apoyos gráficos que permitieran anticipar cada una de las actividades del día. Antes de comenzar, conversamos brevemente sobre las plantas, aquello que necesitan para crecer y los lugares donde podemos encontrarlas. Algunos alumnos mencionaron árboles, flores o jardines cercanos a sus casas, mientras que otros compartieron experiencias relacionadas con regar plantas o ver crecer árboles.

Posteriormente mostré imágenes relacionadas con el crecimiento de una planta y expliqué que realizaríamos un proceso de germinación utilizando frijoles, algodón y agua. Para favorecer la comprensión coloqué secuencias visuales en el pizarrón indicando cada paso de

la actividad: colocar algodón, introducir el frijol, agregar agua y colocar el recipiente en un lugar iluminado.

Durante el desarrollo de la actividad algunos alumnos mostraron entusiasmo inmediato al manipular materiales y comenzar el proceso de germinación. Otros necesitaron acompañamiento constante para seguir secuencias o manipular ciertos materiales con precisión. Conforme avanzaba la actividad, la mayoría logró participar de manera activa y mantenerse dentro de la dinámica de trabajo.

Durante los días posteriores integramos momentos específicos dentro de la rutina escolar para observar los cambios en las semillas. Los alumnos revisaban diariamente sus recipientes y algunos expresaban emoción al notar que comenzaban a aparecer raíces o pequeños brotes.

También realizamos registros sencillos mediante dibujos, observaciones verbales y comparación de imágenes. Algunos alumnos señalaban diferencias entre los recipientes o mostraban interés al observar el crecimiento de las plantas de sus compañeros.

Posteriormente realizamos actividades relacionadas con el trasplante de algunas semillas hacia recipientes con tierra. Durante este momento los alumnos participaron manipulando materiales naturales y observando directamente las raíces y cambios de las plantas.

Finalmente, los alumnos organizaron materiales y participaron en conversaciones relacionadas con el cuidado de las plantas y la importancia del agua y la luz para su crecimiento.

La actividad fue diseñada considerando principalmente la importancia de las experiencias funcionales y concretas dentro de contextos de educación especial. El propósito no era únicamente observar el crecimiento de una planta, sino favorecer procesos relacionados con permanencia, organización, responsabilidad y seguimiento de secuencias mediante experiencias cercanas y significativas para los alumnos.

La intervención se sustentó en principios de la metodología TEACCH, particularmente en la estructuración visual del ambiente y el uso de secuencias ilustradas para favorecer comprensión y organización dentro del aula. Las rutinas visuales permitieron anticipar cada momento de la actividad y disminuyeron conductas relacionadas con incertidumbre o desorganización.

Asimismo, la actividad retomó elementos constructivistas relacionados con aprendizaje significativo. Los alumnos aprendieron mediante experiencias directas, observando cambios reales dentro de las semillas y participando activamente en el cuidado de las plantas. La manipulación concreta de materiales permitió fortalecer la comprensión y participación dentro del grupo.

También se consideraron principios relacionados con educación ambiental y aprendizaje funcional, ya que las actividades relacionadas con naturaleza favorecen experiencias importantes de responsabilidad y cuidado del entorno. Observar diariamente los cambios en las semillas permitió trabajar paciencia, permanencia y seguimiento continuo de actividades.

Desde la educación socioemocional, la actividad favoreció espacios relacionados con curiosidad, satisfacción y motivación. Varios alumnos mostraban entusiasmo al revisar diariamente sus recipientes y compartir observaciones con el grupo.

Además, la organización de actividades en tiempos breves y estructurados respondió a la necesidad de mantener ambientes más accesibles y comprensibles para alumnos con TEA, favoreciendo así mayor participación y permanencia dentro del aula.

Durante el desarrollo de la actividad identifiqué diversos factores que influyeron dentro de la dinámica del grupo. Uno de los aspectos más importantes fue reconocer que las actividades relacionadas con naturaleza y experiencias concretas generan altos niveles de interés y motivación en los alumnos.

Sin embargo, también surgieron dificultades relacionadas con permanencia y seguimiento constante de las actividades. Aunque varios alumnos mostraban entusiasmo durante el inicio de la germinación, algunos comenzaban a perder interés conforme pasaban los días y requerían apoyo verbal constante para continuar observando y cuidando sus semillas.

Asimismo, observé que algunos alumnos presentaban dificultad para manipular materiales delicados o seguir secuencias completas sin acompañamiento constante. Mientras algunos lograban realizar varios pasos con relativa autonomía, otros necesitaban modelado físico y supervisión cercana.

También identifiqué dificultades relacionadas con tolerancia a la espera y comprensión del tiempo. Algunos alumnos esperaban observar cambios inmediatos dentro de las semillas y mostraban frustración cuando no percibían crecimiento rápido. Esto me permitió reconocer la

importancia de trabajar conceptos relacionados con paciencia y procesos graduales dentro de actividades funcionales.

Otro aspecto importante fue reconocer que, en ocasiones, me enfocaba demasiado en completar registros o actividades complementarias y no siempre priorizaba los momentos de exploración espontánea y observación libre por parte de los alumnos.

Asimismo, observé que las actividades relacionadas con trasplante y manipulación de tierra generaban respuestas distintas dependiendo de las necesidades sensoriales de cada alumno. Mientras algunos disfrutaban manipular tierra y raíces, otros evitaban tocar ciertos materiales o solicitaban apoyo constante.

Desde una reflexión más profunda comprendí que las experiencias relacionadas con naturaleza no solo favorecen aprendizajes académicos, sino que también permiten trabajar regulación emocional, tolerancia a la espera y participación compartida dentro del aula.

A partir de esta experiencia considero importante continuar implementando actividades relacionadas con naturaleza y experiencias funcionales, ya que favorecieron significativamente la participación y permanencia de los alumnos dentro del aula.

Sin embargo, reconozco la necesidad de fortalecer estrategias relacionadas con seguimiento continuo y motivación a largo plazo dentro de actividades que requieren observación progresiva. En futuras intervenciones procuraré incorporar más recursos visuales relacionados con el crecimiento de las plantas para ayudar a los alumnos a comprender mejor los cambios graduales.

Asimismo, considero importante ofrecer mayores apoyos individualizados durante actividades que implican manipulación fina o seguimiento complejo de secuencias. Algunos alumnos requerían más tiempo y acompañamiento para participar de manera significativa dentro del proceso de germinación.

También procuraré incorporar más espacios de exploración libre y observación espontánea, permitiendo que los alumnos formulen preguntas, comparen materiales y expresen curiosidad de manera más natural.

Otro aspecto importante que deseo fortalecer es el trabajo relacionado con regulación emocional y tolerancia a la espera. Esta experiencia me permitió reconocer que varios alumnos

presentan dificultad para comprender procesos que ocurren de manera gradual y requieren paciencia.

Además, continuaré utilizando apoyos visuales permanentes y rutinas estructuradas, ya que estas favorecieron significativamente la organización y comprensión de las actividades dentro del aula.

Esta experiencia me permitió comprender que las actividades relacionadas con naturaleza representan herramientas pedagógicas altamente significativas dentro del CAM, ya que favorecen aprendizajes académicos, emocionales y sociales desde experiencias reales y funcionales. A través del ciclo reflexivo de Smyth logré analizar críticamente mi práctica y reconstruirla desde una mirada más flexible, inclusiva y centrada en las necesidades del alumnado.

Resultados

Los resultados obtenidos permitieron identificar avances relacionados con la participación, el seguimiento de secuencias visuales y el desarrollo de habilidades funcionales vinculadas con el cuidado del entorno. Ocho alumnos participaron activamente en las actividades de germinación y siete lograron seguir adecuadamente las secuencias visuales establecidas para el cuidado de las plantas.

Asimismo, siete alumnos participaron de manera constante en las actividades de riego y observación de las semillas, mostrando interés por los cambios que se presentaban durante el proceso de germinación. Las actividades manipulativas favorecieron espacios de exploración, convivencia y organización dentro del aula.

No obstante, se identificaron dificultades relacionadas con la permanencia y la necesidad de apoyo constante, ya que únicamente seis alumnos lograron mantenerse durante toda la actividad y cinco requirieron acompañamiento continuo para concluir las tareas. Las principales dificultades se presentaron en las actividades que implicaban tiempos prolongados de espera y seguimiento continuo de instrucciones.

A partir de estos resultados, se considera pertinente incorporar periodos de observación más breves, apoyos visuales adicionales y actividades intermedias que permitan mantener el interés y la atención de los alumnos, favoreciendo así una mayor autonomía y participación.

Indicadores	Logrado	No logrado
Participa activamente en la actividad	8	1
Sigue secuencias visuales	7	2
Mantiene permanencia durante la actividad	6	3
Participa en el cuidado de las plantas	7	2
Manipula materiales adecuadamente	6	3
Requiere apoyo constante para completar actividades	4	5

TABLA 14. Lista de cotejo aplicada durante la actividad “Pequeños cuidadores de la naturaleza”

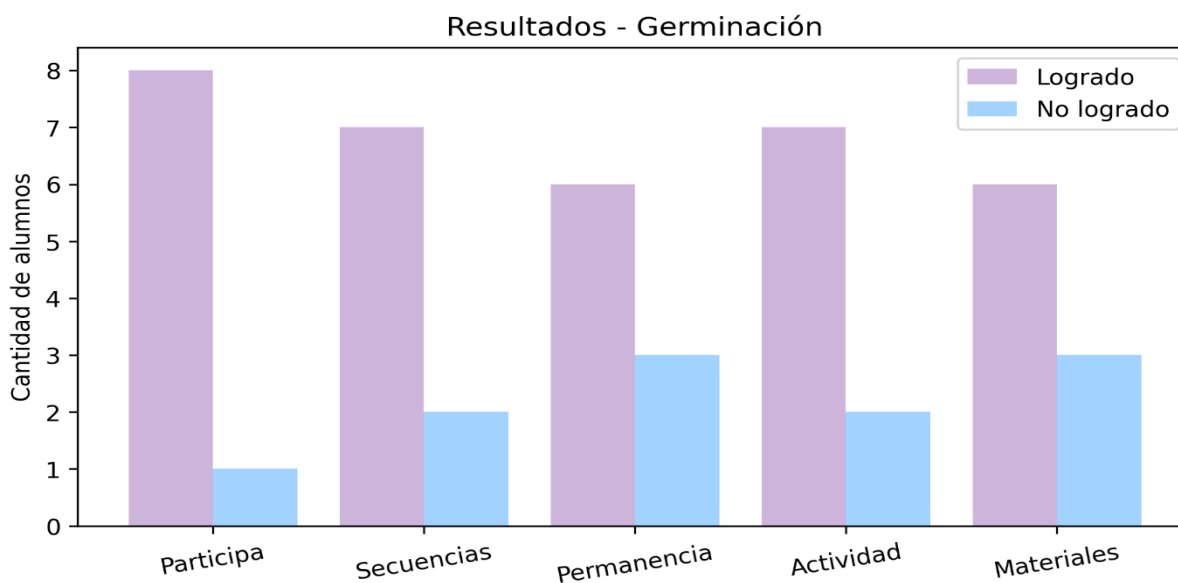


IMAGEN 18. Gráfica de resultados de la actividad “Pequeños cuidadores de la naturaleza”

▪ **Actividad 3. Pequeños veterinarios en acción**

Propósito

Favorecer la participación, la interacción social y el seguimiento de secuencias mediante actividades de juego simbólico relacionadas con la profesión de médicos veterinarios, promoviendo al mismo tiempo la autonomía, la convivencia y la organización dentro del aula.

Campo formativo

Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico y De lo Humano y lo Comunitario.

Ejes articuladores

Inclusión, pensamiento crítico, igualdad de género y vida saludable.

Procesos de Desarrollo de Aprendizaje

- Reconoce profesiones y actividades que contribuyen al bienestar de la comunidad.
- Participa en actividades de representación y juego simbólico.
- Organiza y registra información mediante apoyos gráficos sencillos.
- Participa en actividades de cuidado y responsabilidad hacia otros seres vivos.
- Sigue instrucciones y secuencias visuales durante actividades colectivas.

Sesiones

Una sesión organizada por estaciones de trabajo.

Fecha de aplicación

18 de marzo.

Materiales

Batas, peluches, estetoscopios de juguete, vendas, jeringas de juguete, radiografías impresas, hojas de registro, collares para mascotas, peines, recipientes, estaciones visuales, mesas organizadas por áreas y materiales de juego simbólico.

Descripción de la actividad

La actividad se desarrolló durante la jornada de prácticas docentes dentro del proyecto relacionado con oficios y profesiones. Desde el inicio de la jornada los alumnos participaron en actividades rutinarias como la clase de música y el pase de lista, procurando mantener una estructura organizada antes de iniciar el proyecto principal. Sin embargo, desde esos primeros momentos pude observar que los alumnos se encontraban más activos y sobre estimulados de lo habitual, lo cual representaba un reto importante para mantener la atención y organización del grupo.

Para introducir el tema utilicé un video y una hoja de trabajo relacionada con la profesión de doctores veterinarios. Mientras observaban el material, conversamos sobre las funciones de los médicos y los cuidados que brindan a los animales. Posteriormente, durante el recreo, organicé el aula en distintas estaciones de trabajo que representaban diferentes acciones realizadas por un veterinario.

Al regresar al salón expliqué que se convertirían en doctores veterinarios y comenzarían un recorrido por distintas áreas de atención. La primera estación consistía en colocarse batas y accesorios médicos. Después elegían un paciente representado por un peluche, le asignaban un nombre y comenzaban el proceso de atención médica.

Posteriormente pasaban a estaciones donde revisaban a los pacientes utilizando instrumentos médicos de juguete, realizaban diagnósticos mediante hojas de observación, tomaban radiografías simuladas y posteriormente curaban a los animales utilizando vendas, jeringas y curitas. Más adelante los alumnos bañaban, peinaban y alimentaban a sus pacientes antes de elaborar un expediente médico con las evidencias del proceso.

Al finalizar las estaciones, los alumnos participaron libremente en aquellas áreas que más les habían gustado, interactuando entre ellos, con las docentes y extendiendo el juego hacia nuevas situaciones. Finalmente organizaron el material y realizaron una actividad gráfica relacionada con la profesión del veterinario.

La actividad fue diseñada considerando principalmente el valor pedagógico del juego simbólico dentro de contextos de educación especial. La intención no era únicamente que los alumnos reconocieran de manera teórica la profesión del veterinario, sino que pudieran aproximarse a ella desde experiencias concretas, participativas y emocionalmente

significativas.

Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje adquiere mayor significado cuando los alumnos pueden interactuar directamente con experiencias relacionadas con su vida cotidiana. Por ello, las estaciones fueron diseñadas para permitir que los alumnos manipularan materiales, tomaran decisiones y participaran activamente dentro de la actividad.

Asimismo, la organización por estaciones respondió a elementos de la metodología TEACCH, particularmente en relación con la estructuración del espacio y de las actividades. Cada estación representaba una acción específica y contaba con materiales claramente organizados, permitiendo que los alumnos comprendieran qué debían hacer y anticiparan las secuencias del trabajo.

También se integraron principios del Diseño Universal para el Aprendizaje al ofrecer múltiples formas de representación y participación. Algunos alumnos comprendían mejor mediante el juego, otros mediante la manipulación de materiales y otros mediante apoyos visuales o acompañamiento verbal. Esto permitió que todos encontraran alguna manera de participar dentro de la actividad.

Además, el proyecto favoreció aspectos relacionados con educación socioemocional, ya que los alumnos establecieron vínculos afectivos con sus pacientes, desarrollaron conductas de cuidado y mostraron empatía durante el juego. La actividad permitió fortalecer la convivencia, la interacción social y la participación compartida dentro del aula.

Desde una mirada pedagógica, el juego simbólico favoreció significativamente la permanencia y participación de los alumnos porque transformó el aprendizaje en una experiencia activa, significativa y motivadora.

Durante el desarrollo de la actividad identifiqué diversos factores que influyeron en la dinámica del grupo. Uno de los principales retos fue que los alumnos se encontraban sobre estimulados desde el inicio de la jornada, lo cual generaba dificultad para mantener la atención y organizar las transiciones entre actividades.

Sin embargo, conforme inició el trabajo por estaciones, pude observar que la participación aumentó significativamente y la energía del grupo comenzó a canalizarse hacia la actividad. Esto me permitió reconocer que, en muchas ocasiones, los alumnos responden mejor cuando las actividades parten de sus intereses y les permiten participar activamente.

A pesar de ello, también surgieron algunas dificultades relacionadas con la organización del espacio y la distribución de materiales. Algunas estaciones, particularmente las relacionadas con curar o inyectar pacientes, generaban mayor interés y ocasionaban acumulación de alumnos en un mismo lugar. Esto provocaba pequeños momentos de espera y distracción.

También identifiqué que algunos alumnos requerían mayor acompañamiento para comprender ciertas indicaciones o completar hojas de registro. Mientras algunos lograban involucrarse rápidamente en el juego simbólico, otros necesitaban modelado constante para mantener la participación.

Desde una reflexión más profunda, comprendí que en ocasiones tendía a enfocarme demasiado en cumplir con todas las actividades planeadas y no siempre priorizaba los tiempos de exploración libre o participación espontánea de los alumnos. Sin embargo, durante esta experiencia pude observar que los momentos donde los alumnos interactuaban libremente con las estaciones fueron precisamente aquellos donde mostraron mayor interés, convivencia y aprendizaje significativo.

Asimismo, esta experiencia me permitió confrontar la importancia de planear no únicamente las actividades, sino también la organización de recursos, materiales y tiempos de transición dentro del aula. Comprendí que una actividad atractiva puede perder organización si no se anticipan adecuadamente las dinámicas de participación.

A partir de esta experiencia considero fundamental continuar implementando actividades basadas en juego simbólico y experiencias funcionales, ya que favorecieron significativamente la participación y motivación del grupo. Las estaciones permitieron que los alumnos permanecieran activos, organizados y emocionalmente involucrados durante gran parte de la jornada.

Sin embargo, reconozco la necesidad de fortalecer la organización de materiales y recursos dentro del aula. En futuras actividades procuraré duplicar ciertos materiales o ampliar algunas estaciones para evitar acumulaciones y favorecer una participación más equilibrada.

También considero importante continuar utilizando secuencias visuales y apoyos estructurados que permitan anticipar las actividades y facilitar las transiciones entre momentos de trabajo. Aunque la actividad se desarrolló positivamente, algunos alumnos aún requerían

apoyos más específicos durante tiempos de espera o cambios de estación.

Asimismo, procuraré incorporar mayores espacios de exploración libre y juego espontáneo dentro de las actividades, ya que estos momentos permitieron observar formas más naturales de interacción social, creatividad y participación por parte de los alumnos.

Otro aspecto que considero importante fortalecer es mi capacidad para flexibilizar tiempos y ajustar actividades según las necesidades del grupo. Esta experiencia me permitió comprender que el aprendizaje no siempre ocurre únicamente durante los momentos más estructurados, sino también dentro de espacios de convivencia y exploración compartida.

Esta experiencia me permitió reconocer que el juego simbólico representa una herramienta pedagógica altamente significativa dentro del CAM, ya que favorece no solo aprendizajes académicos, sino también aspectos emocionales, sociales y conductuales. A través del ciclo reflexivo de Smyth pude analizar críticamente mi práctica y reconstruirla desde una mirada más flexible, inclusiva y centrada en las necesidades reales del alumnado.

Resultados

Los resultados obtenidos evidenciaron altos niveles de participación e interés por parte del alumnado. Los siete estudiantes presentes participaron activamente en el juego simbólico, mientras que seis lograron seguir las secuencias propuestas, interactuar con compañeros y docentes y permanecer durante el desarrollo de la actividad.

Las estaciones de trabajo permitieron fortalecer la convivencia, la comunicación y la comprensión de la profesión abordada mediante experiencias concretas y significativas. Asimismo, el uso del juego simbólico favoreció la organización de la conducta y la permanencia en actividades durante periodos más prolongados.

Sin embargo, se identificaron algunas dificultades relacionadas con la organización de materiales y los tiempos de espera entre estaciones. Dos alumnos presentaron dificultades para utilizar adecuadamente algunos materiales y cuatro requirieron apoyo constante para concluir las actividades.

Estos resultados permiten reconocer la necesidad de incorporar estrategias que favorezcan una mayor autonomía, como la asignación de roles más definidos, el uso de apoyos visuales individuales y la reducción de los tiempos de espera entre actividades.

Indicadores	Logrado	No logrado
Participa activamente en el juego simbólico	7	0
Sigue secuencias dentro de las estaciones	6	1
Interactúa con compañeros y docentes	6	1
Utiliza materiales adecuadamente	5	2
Mantiene permanencia durante la actividad	6	1
Requiere apoyo constante para completar actividades	3	4

TABLA 15. Lista de cotejo aplicada durante la actividad “Pequeños veterinarios en acción”.

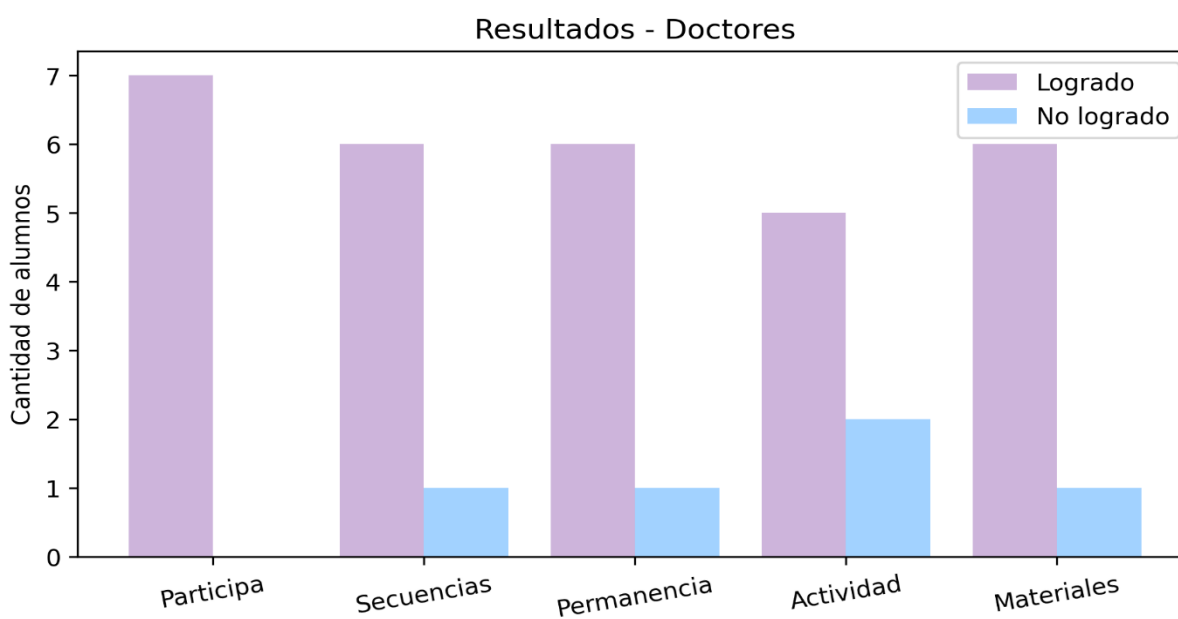


IMAGEN 19. Gráfica de resultados de la actividad “Pequeños veterinarios en acción”

▪ **Actividad 4. Colores que expresan emociones**

Propósito

Favorecer la permanencia, la expresión emocional y la tolerancia sensorial mediante actividades artísticas estructuradas visualmente, promoviendo la participación, la creatividad y el seguimiento de instrucciones en alumnos de primer grado del Centro de Atención Múltiple.

Campo formativo

Lenguajes y De lo Humano y lo Comunitario.

Ejes articuladores

Inclusión, artes y experiencias estéticas, vida saludable y apropiación de las culturas.

Procesos de Desarrollo de Aprendizaje

- Participa en actividades artísticas utilizando distintos materiales y técnicas.
- Expresa emociones, gustos e ideas mediante producciones gráficas y pictóricas.
- Sigue instrucciones y secuencias visuales durante actividades organizadas.
- Fortalece la convivencia y la participación mediante actividades compartidas.
- Explora distintas sensaciones y experiencias relacionadas con materiales y texturas.

Sesiones

Una sesión organizada en distintos momentos de trabajo.

Fecha de aplicación

10 de abril.

Materiales

Pinturas, pinceles, hojas blancas, mandiles, recipientes con agua, secuencias visuales,

calendario visual, imágenes relacionadas con pintura, pictogramas, toallas húmedas y materiales sensoriales.

Descripción de la actividad

La actividad se desarrolló dentro del proyecto relacionado con profesiones y oficios, específicamente abordando el oficio de pintores. Desde el inicio de la jornada procuré mantener una estructura organizada mediante el uso del calendario visual y apoyos gráficos que permitieran anticipar las actividades del día. Al comenzar la clase conversamos brevemente sobre qué hacen los pintores, dónde trabajan y qué materiales utilizan. Algunos alumnos mencionaron brochas, pinceles y pinturas, mientras que otros compartieron experiencias relacionadas con dibujos o pinturas realizadas anteriormente.

Posteriormente mostré imágenes relacionadas con distintos tipos de pintura y colores para generar interés dentro del grupo. Después expliqué que durante la actividad ellos se convertirían en pintores y realizarían una producción artística libre utilizando diferentes materiales.

Antes de comenzar coloqué secuencias visuales en el pizarrón indicando los pasos de la actividad: colocarse el mandil, elegir materiales, pintar, limpiar el espacio y guardar materiales. Esto permitió organizar mejor la dinámica del aula y facilitar la comprensión de las instrucciones.

Durante el desarrollo de la actividad algunos alumnos mostraron entusiasmo inmediato al manipular las pinturas y comenzaron a experimentar con colores, trazos y mezclas. Otros, en cambio, mostraron inicialmente incomodidad al entrar en contacto con ciertas texturas o al ensuciarse las manos accidentalmente.

En algunos casos fue necesario modelar físicamente el uso de los materiales o permitir que observaran primero a sus compañeros antes de participar directamente. Conforme avanzaba la actividad varios alumnos comenzaron a sentirse más cómodos y lograron involucrarse progresivamente dentro del trabajo artístico.

Mientras realizaban sus producciones, algunos alumnos verbalizaban qué estaban pintando o mencionaban colores favoritos. Otros permanecían concentrados realizando movimientos repetitivos o explorando sensaciones relacionadas con las texturas y materiales.

Al finalizar, los alumnos mostraron sus trabajos al grupo y participaron en la limpieza y organización del espacio, siguiendo nuevamente apoyos visuales colocados dentro del aula.

La actividad se diseñó considerando principalmente la importancia de las experiencias artísticas y sensoriales dentro de contextos de educación especial. El objetivo no era únicamente realizar una pintura, sino favorecer procesos relacionados con autorregulación, permanencia, expresión emocional y tolerancia sensorial mediante experiencias significativas y organizadas visualmente.

La intervención se sustentó en elementos del enfoque TEACCH, particularmente en la estructuración del ambiente y el uso de apoyos visuales para favorecer comprensión y organización dentro del aula. Las secuencias ilustradas permitieron anticipar las actividades y disminuir momentos de incertidumbre o ansiedad relacionados con los cambios dentro de la jornada escolar.

Asimismo, la actividad retomó principios de educación socioemocional, ya que el arte representa un medio importante para la expresión emocional y la comunicación en alumnos con dificultades relacionadas con lenguaje o interacción social. A través de los colores, movimientos y materiales, los alumnos pudieron expresar intereses, emociones y preferencias personales.

Desde una perspectiva constructivista, la actividad permitió que los alumnos aprendieran mediante la experiencia directa y manipulación concreta de materiales. La exploración libre de colores y texturas favoreció aprendizajes significativos relacionados con creatividad, toma de decisiones y participación.

También se integraron principios relacionados con integración sensorial, ya que varios alumnos del grupo presentan necesidades específicas relacionadas con tolerancia táctil y exploración de texturas. Por esta razón, las actividades fueron organizadas de manera gradual, permitiendo que cada alumno participara según su nivel de comodidad y necesidad de acompañamiento.

Además, el uso de materiales concretos y tiempos breves respondió a la necesidad de mantener ambientes organizados y accesibles que favorecieran la permanencia dentro del aula. La actividad artística no se trabajó únicamente como una experiencia recreativa, sino como una estrategia pedagógica relacionada con regulación emocional y participación escolar.

Durante el desarrollo de la actividad identifiqué distintos factores que influyeron significativamente en la dinámica del grupo. Uno de los aspectos más importantes fue reconocer que las actividades artísticas generan respuestas muy distintas dependiendo de las necesidades sensoriales de cada alumno.

Mientras algunos estudiantes disfrutaban manipular pinturas y explorar libremente los materiales, otros mostraban incomodidad al ensuciarse las manos o entrar en contacto con ciertas texturas. Esto generó momentos donde algunos alumnos evitaban participar inicialmente o requerían mayor acompañamiento para involucrarse dentro de la actividad.

También observé que varios alumnos lograban mantener mayor permanencia cuando las instrucciones eran claras y se encontraban organizadas visualmente. Las secuencias ilustradas facilitaron significativamente la comprensión de la actividad y disminuyeron conductas relacionadas con desorganización o ansiedad.

Sin embargo, surgieron algunas tensiones relacionadas con manejo de frustración. Algunos alumnos se molestaban cuando accidentalmente mezclaban colores que no deseaban utilizar o cuando observaban que sus producciones no quedaban como esperaban. En esos momentos fue necesario intervenir mediante acompañamiento verbal y estrategias de regulación emocional.

Otro aspecto importante fue reconocer que, en ocasiones, tendía a intervenir demasiado rápido ante ciertas dificultades, intentando corregir o dirigir constantemente las producciones de los alumnos. Conforme avanzaba la actividad comprendí que algunos estudiantes necesitaban espacios de exploración libre más que indicaciones constantes.

Asimismo, identifiqué que el tiempo de limpieza y organización del aula representaba un reto importante para algunos alumnos, particularmente aquellos que presentaban dificultad para cambiar de actividad o concluir tareas. Esto me permitió reconocer la importancia de trabajar no solo la actividad principal, sino también las transiciones y cierres dentro de la rutina escolar.

Desde una mirada reflexiva comprendí que las actividades artísticas no siempre deben centrarse en el producto final, sino en los procesos emocionales, sensoriales y conductuales que ocurren durante la experiencia.

A partir de esta experiencia considero importante continuar incorporando actividades artísticas y sensoriales dentro de la rutina escolar, ya que favorecieron significativamente la participación, permanencia y expresión emocional de los alumnos.

Sin embargo, reconozco la necesidad de ampliar gradualmente las experiencias relacionadas con exploración sensorial, particularmente en aquellos alumnos que muestran rechazo inicial hacia ciertas texturas o materiales. En futuras actividades procuraré ofrecer alternativas más flexibles de participación y permitir tiempos mayores de adaptación antes de solicitar contacto directo con determinados materiales.

Asimismo, considero importante fortalecer estrategias relacionadas con regulación emocional y manejo de frustración dentro de actividades artísticas. Durante esta experiencia observé que varios alumnos necesitaban acompañamiento constante para tolerar errores o cambios inesperados dentro de sus producciones.

También procuraré disminuir intervenciones excesivas durante los momentos de creación libre, permitiendo que los alumnos exploren materiales y desarrollen sus producciones con mayor autonomía. Esta experiencia me permitió comprender que el valor pedagógico del arte no se encuentra únicamente en el resultado visual, sino en los procesos emocionales y sensoriales que se desarrollan durante la actividad.

Otro aspecto que considero importante mejorar es la organización de tiempos relacionados con limpieza y transición entre actividades. En futuras intervenciones procuraré anticipar con mayor claridad los momentos de cierre utilizando apoyos visuales específicos y tiempos graduales para favorecer la regulación de los alumnos.

Resultados

Los resultados obtenidos permitieron identificar avances relacionados con la participación, la expresión emocional y la permanencia dentro de actividades artísticas. Siete alumnos participaron activamente en la actividad y seis lograron seguir las secuencias visuales, permanecer durante el desarrollo de la sesión y expresar ideas o emociones mediante sus producciones artísticas.

Las experiencias manipulativas favorecieron espacios de creatividad y expresión emocional, permitiendo que varios alumnos verbalizaran gustos, intereses y emociones relacionadas con sus trabajos.

Sin embargo, se identificaron dificultades asociadas con la tolerancia sensorial y el manejo de la frustración, ya que cuatro alumnos presentaron dificultades para tolerar algunas texturas y cinco requirieron apoyo constante para concluir la actividad. Asimismo, tres alumnos mostraron dificultades para mantener la permanencia y expresar de manera verbal sus emociones.

A partir de estos resultados, se considera necesario continuar implementando actividades de integración sensorial y estrategias de regulación emocional, así como ofrecer alternativas de materiales y tiempos flexibles que permitan responder a las necesidades individuales de los estudiantes.

Indicadores	Logrado	No logrado
Participa activamente en la actividad artística	7	2
Sigue secuencias visuales	6	3
Mantiene permanencia durante la actividad	6	3
Tolera distintas texturas y materiales	5	4
Expresa ideas o emociones mediante la pintura	6	3
Requiere apoyo constante para completar la actividad	4	5

TABLA 16. Lista de cotejo aplicada durante la actividad “Colores que expresan emociones”.

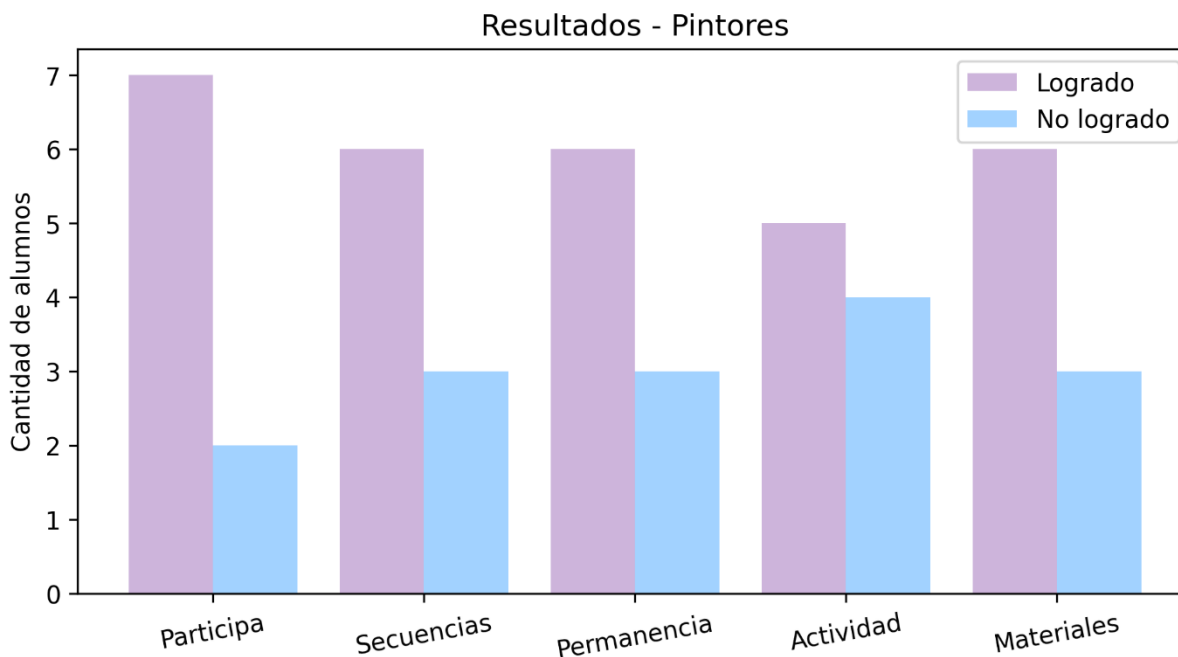


IMAGEN 20. Gráfica de resultados de la actividad “Colores que expresan emociones”

▪ **Actividad 5. Mi maceta creativa**

Propósito

Favorecer la autonomía, la responsabilidad y el desarrollo de habilidades funcionales relacionadas con el proyecto de vida mediante la elaboración y decoración de macetas destinadas a la venta, promoviendo el seguimiento de instrucciones, la convivencia y el reconocimiento básico del uso del dinero en alumnos de primer grado del Centro de Atención Múltiple.

Campo formativo

Saberes y Pensamiento Científico y De lo Humano y lo Comunitario.

Ejes articuladores

Inclusión, pensamiento crítico, vida saludable y apropiación de las culturas a través del trabajo y la comunidad.

Procesos de Desarrollo de Aprendizaje

- Participa en actividades funcionales relacionadas con el trabajo colaborativo y el emprendimiento.
- Sigue secuencias visuales durante actividades organizadas.
- Reconoce el uso del dinero en situaciones cotidianas.
- Participa en actividades relacionadas con elaboración y venta de productos.
- Fortalece habilidades de autonomía, responsabilidad y convivencia.

Sesiones

Dos sesiones.

Fecha de aplicación

24 y 25 de abril.

Materiales

Macetas, pinturas, pinceles, tierra, plantas pequeñas, etiquetas de precios, monedas didácticas, pictogramas, calendario visual, secuencias visuales, materiales decorativos, mandiles y tabla conductual.

Descripción de la actividad

La actividad se desarrolló como parte del proyecto de vida trabajado dentro del grupo, el cual busca favorecer habilidades funcionales y de autonomía en los alumnos mediante experiencias cercanas a situaciones reales de la vida cotidiana. Desde el inicio de la jornada expliqué que elaboraríamos macetas decoradas para posteriormente venderlas dentro de la escuela, por lo que la actividad fue presentada como una experiencia de trabajo y emprendimiento más que únicamente como una actividad artística.

Para iniciar, realizamos una conversación grupal relacionada con las plantas, los lugares donde pueden venderse y la importancia del dinero cuando compramos o vendemos productos. Algunos alumnos mencionaban tiendas, mercados o puestos que conocen fuera de

la escuela, mientras otros reconocían monedas y billetes utilizados diariamente en casa. Posteriormente mostré imágenes de macetas decoradas y comentamos cómo podrían elaborarse y quiénes podrían comprarlas.

Después de ello organicé el aula utilizando secuencias visuales y apoyos gráficos para indicar cada uno de los pasos de la actividad. Los alumnos observaron pictogramas relacionados con decorar, pintar, colocar tierra y agregar plantas dentro de las macetas. Esta estructura permitió anticipar las actividades y mantener mayor organización dentro del grupo.

Durante la primera sesión los alumnos decoraron las macetas utilizando distintos colores y materiales. Algunos comenzaron rápidamente a pintar y tomar decisiones sobre cómo querían decorar su producto, mientras otros necesitaban acompañamiento verbal y modelado constante para iniciar la actividad o elegir materiales. Conforme avanzaba el trabajo observé que varios alumnos permanecían concentrados durante más tiempo de lo habitual, particularmente porque comprendían que aquello que elaboraban tenía un propósito funcional y posteriormente podría venderse.

En la segunda sesión colocamos tierra y pequeñas plantas dentro de las macetas decoradas. Más adelante agregamos etiquetas de precios sencillos y realizamos pequeñas simulaciones de compra y venta utilizando monedas didácticas. Algunos alumnos entregaban monedas para “comprar” macetas mientras otros practicaban entregar productos, recibir dinero o mostrar aquello que elaboraron.

Finalmente organizamos una pequeña exposición dentro del aula donde los alumnos mostraron sus productos y participaron en conversaciones relacionadas con el trabajo realizado, el valor de las macetas y el dinero utilizado durante la actividad.

La intervención se diseñó considerando principalmente la importancia de favorecer habilidades funcionales y de autonomía dentro del contexto del Centro de Atención Múltiple. El propósito no era únicamente decorar una maceta, sino acercar a los alumnos a experiencias relacionadas con proyecto de vida, emprendimiento y preparación para situaciones cotidianas relacionadas con trabajo y venta de productos.

La actividad se sustentó en principios de la metodología TEACCH, particularmente en la estructuración visual de actividades y en la organización clara de materiales y espacios. El uso de secuencias ilustradas permitió que los alumnos comprendieran mejor cada momento del

trabajo y disminuyó conductas relacionadas con ansiedad o desorganización dentro del aula.

Asimismo, la intervención retomó elementos del aprendizaje significativo planteado por Ausubel, ya que las actividades se relacionaron directamente con experiencias cercanas a la vida cotidiana de los alumnos. La elaboración y venta de productos permitió vincular los aprendizajes escolares con situaciones funcionales y reales, favoreciendo una mayor comprensión y participación.

También se integraron aspectos relacionados con educación financiera básica y habilidades para la vida. Aunque el trabajo con dinero se desarrolló de manera inicial y sencilla, permitió que los alumnos comenzaran a relacionar conceptos básicos como compra, venta, intercambio y valor de los productos elaborados.

Desde la educación socioemocional, la actividad favoreció sentimientos de satisfacción, responsabilidad y autoestima. Varios alumnos mostraban orgullo al observar sus productos terminados y al participar dentro de las simulaciones de venta.

Además, las actividades manipulativas y artísticas favorecieron procesos relacionados con creatividad, toma de decisiones y permanencia dentro del aula. Cada alumno decoró su maceta de manera distinta, permitiendo que las producciones reflejaran intereses y preferencias individuales.

Durante el desarrollo de la actividad identifiqué que las experiencias relacionadas con proyecto de vida y venta de productos generan altos niveles de interés y motivación dentro del grupo. Los alumnos mostraban mayor disposición para participar cuando comprendían que aquello que elaboraban tenía un propósito funcional y podía mostrarse o venderse posteriormente.

Sin embargo, también surgieron algunas dificultades relacionadas con organización de materiales y tiempos de espera. Algunos alumnos querían utilizar los mismos colores o materiales simultáneamente, ocasionando pequeños conflictos y momentos de frustración. Esto me permitió reconocer la importancia de anticipar mejor la distribución de recursos dentro del aula.

Asimismo, observé que algunos alumnos presentaban dificultad para comprender el concepto de intercambio mediante dinero. Mientras algunos lograban relacionar monedas con compra y venta, otros únicamente imitaban acciones observadas sin comprender

completamente el significado funcional de la actividad.

También identifiqué que algunos estudiantes requerían mucho más acompañamiento durante las simulaciones de venta, particularmente para esperar turnos, entregar monedas o interactuar con compañeros. En ciertos momentos sentí la necesidad de intervenir constantemente para mantener la organización de la dinámica grupal.

Otro aspecto importante fue reconocer que algunos alumnos permanecían más interesados en la decoración artística que en la parte funcional relacionada con venta y uso del dinero. Esto me permitió comprender que las habilidades relacionadas con proyecto de vida requieren trabajarse constantemente y en distintos contextos para favorecer una comprensión más significativa.

Desde una reflexión más profunda comprendí que este tipo de actividades no solo implican elaborar productos, sino también favorecer habilidades sociales, comunicación funcional, resolución de problemas y participación dentro de situaciones cotidianas relacionadas con la vida adulta.

A partir de esta experiencia considero importante continuar desarrollando actividades relacionadas con proyecto de vida y emprendimiento, ya que favorecieron significativamente la participación, permanencia y motivación de los alumnos dentro del aula. Las experiencias funcionales permitieron trabajar no únicamente aspectos académicos, sino también habilidades importantes para la autonomía y participación social futura.

Asimismo, reconozco la necesidad de fortalecer el trabajo relacionado con educación financiera básica mediante actividades más frecuentes y contextualizadas. En futuras intervenciones procuraré incorporar más experiencias relacionadas con compra, venta, organización de productos y reconocimiento funcional del dinero para favorecer una comprensión más significativa.

También considero importante ampliar los apoyos visuales relacionados con turnos, secuencias y organización de materiales, particularmente en actividades grupales donde varios alumnos participan simultáneamente.

Otro aspecto importante que deseo fortalecer es mi capacidad para flexibilizar las actividades según las necesidades reales del grupo. Esta experiencia me permitió comprender que algunos alumnos requieren mayor tiempo, acompañamiento y repetición para comprender

conceptos funcionales relacionados con trabajo y emprendimiento.

Asimismo, procuraré incorporar más oportunidades donde los alumnos puedan interactuar con otras personas fuera del salón durante actividades de venta o exposición de productos, favoreciendo así experiencias más cercanas a contextos reales de participación social.

Esta experiencia me permitió reconocer que el proyecto de vida dentro del CAM representa una herramienta pedagógica fundamental para favorecer autonomía, inclusión y preparación para la vida adulta. A través del ciclo reflexivo de Smyth logré analizar críticamente mi práctica docente y comprender la importancia de construir experiencias funcionales, significativas e inclusivas para los alumnos.

Resultados

Los resultados obtenidos permitieron identificar avances importantes relacionados con la participación y el seguimiento de secuencias visuales dentro de actividades funcionales vinculadas con el proyecto de vida y el emprendimiento. Ocho alumnos participaron activamente en la elaboración de las macetas y siete lograron seguir las secuencias visuales propuestas.

Asimismo, seis alumnos participaron en las simulaciones de compra y venta y manipularon adecuadamente los materiales utilizados durante la actividad. Las experiencias de elaboración y venta favorecieron espacios de convivencia, creatividad y organización dentro del aula.

No obstante, se identificaron dificultades relacionadas con la permanencia, la comprensión del uso funcional del dinero y los tiempos de espera. Solamente cinco alumnos lograron reconocer el uso básico del dinero y cuatro presentaron dificultades para comprender las dinámicas de intercambio y compra.

Estos resultados evidencian la necesidad de continuar fortaleciendo las habilidades funcionales relacionadas con el manejo del dinero mediante experiencias más frecuentes, apoyos visuales concretos y actividades de simulación que permitan consolidar estos aprendizajes.

Indicadores	Logrado	No logrado
Participa activamente en la actividad	8	1
Sigue secuencias visuales	7	2
Mantiene permanencia durante la actividad	6	3
Participa en simulaciones de compra y venta	6	3
Reconoce el uso básico del dinero	5	4
Utiliza materiales adecuadamente	6	3

TABLA 17. Lista de cotejo aplicada durante la actividad “Mi maceta creativa”.

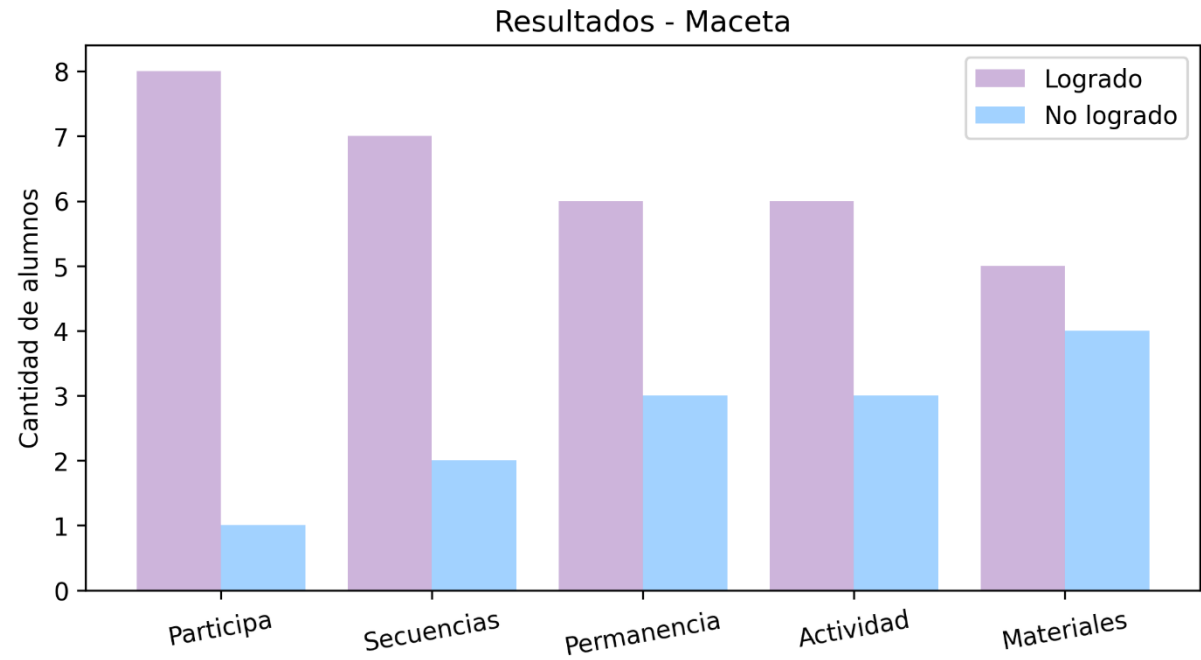


IMAGEN 21. Gráfica de resultados de la actividad “Mi maceta creativa”

Actividad 5. Fábrica mágica de jabones

Propósito

Favorecer habilidades funcionales, autonomía y participación social mediante la elaboración y venta de jabones artesanales como parte del proyecto de vida, promoviendo el seguimiento de instrucciones, la organización y el reconocimiento básico del uso del dinero en alumnos de primer grado del Centro de Atención Múltiple.

Campo formativo

Saberes y Pensamiento Científico y De lo Humano y lo Comunitario.

Ejes articuladores

Inclusión, vida saludable, pensamiento crítico y apropiación de las culturas a través del trabajo y la comunidad.

Procesos de Desarrollo de Aprendizaje

- Participa en actividades funcionales relacionadas con el emprendimiento y proyecto de vida.
- Sigue secuencias visuales durante actividades organizadas.
- Reconoce el uso básico del dinero en situaciones cotidianas.
- Participa en actividades de elaboración y venta de productos.
- Fortalece habilidades de autonomía, convivencia y responsabilidad.

Sesiones

Dos sesiones.

Fecha de aplicación

30 de abril y 2 de mayo.

Materiales

Base para jabón, moldes, colorantes, aromas, cucharas, recipientes, etiquetas de precios, monedas didácticas, secuencias visuales, pictogramas, calendario visual, mandiles, materiales decorativos y tabla conductual.

Descripción de la actividad

La actividad se desarrolló como parte del proyecto de vida trabajado dentro del grupo, cuyo propósito es favorecer habilidades funcionales y pre laborales mediante experiencias relacionadas con elaboración y venta de productos. Desde el inicio de la jornada expliqué a los alumnos que elaboraríamos jabones artesanales para posteriormente mostrarlos y venderlos dentro de la escuela, permitiendo que comprendieran que aquello que realizaban tenía un propósito funcional y podía formar parte de actividades relacionadas con trabajo y autonomía.

Antes de iniciar realizamos una conversación grupal relacionada con el uso del jabón y los lugares donde pueden venderse distintos productos. Algunos alumnos mencionaban tiendas o mercados cercanos a sus casas, mientras otros identificaban monedas y billetes utilizados diariamente por sus familias. Posteriormente mostré ejemplos de jabones con distintos colores, aromas y formas, lo cual generó gran interés dentro del grupo.

Después organicé el aula utilizando secuencias visuales y apoyos gráficos para indicar cada uno de los pasos de la actividad: colocarse el mandil, mezclar materiales, elegir color y aroma, colocar la mezcla en moldes y finalmente agregar etiquetas relacionadas con el precio del producto. Esta estructura permitió anticipar las actividades y mantener mayor organización dentro del salón.

Durante la primera sesión los alumnos participaron mezclando ingredientes y eligiendo colores y aromas para sus jabones. Algunos mostraban entusiasmo inmediato al manipular materiales y tomar decisiones sobre cómo querían elaborar sus productos, mientras otros requerían acompañamiento verbal y modelado constante para participar dentro de la actividad.

Mientras realizaban las mezclas observé que varios alumnos permanecían concentrados durante periodos más prolongados de lo habitual, especialmente porque comprendían que

aquello que elaboraban posteriormente podría venderse. Algunos expresaban verbalmente cuáles aromas les gustaban más o mostraban emoción al observar cómo cambiaban los colores de los jabones.

En la segunda sesión desmoldamos los jabones y colocamos etiquetas con precios sencillos. Posteriormente realizamos pequeñas simulaciones de compra y venta utilizando monedas didácticas. Algunos alumnos entregaban dinero para comprar jabones, mientras otros practicaban entregar productos, recibir monedas o mostrar aquello que elaboraron.

Finalmente organizamos una pequeña exposición dentro del aula donde los alumnos presentaron sus productos y participaron en conversaciones relacionadas con el valor del dinero, el trabajo realizado y la importancia de elaborar productos para otras personas.

La intervención se diseñó considerando principalmente la importancia de favorecer habilidades funcionales y de autonomía dentro del contexto del Centro de Atención Múltiple. El propósito no era únicamente elaborar jabones artesanales, sino generar experiencias relacionadas con proyecto de vida, emprendimiento y participación social mediante actividades cercanas a contextos reales de trabajo y venta de productos.

La actividad se sustentó en principios de la metodología TEACCH, particularmente en la estructuración visual de las actividades y en la organización clara de materiales y espacios. El uso de secuencias ilustradas permitió que los alumnos comprendieran mejor cada paso del proceso y favoreció ambientes más organizados y accesibles dentro del aula.

Asimismo, la intervención retomó elementos del aprendizaje significativo, ya que las actividades se relacionaron directamente con experiencias cotidianas cercanas a los alumnos. Elaborar y vender productos permitió vincular contenidos escolares con situaciones funcionales y reales, favoreciendo una mayor comprensión y participación.

También se integraron aspectos relacionados con educación financiera básica y habilidades para la vida. Aunque el acercamiento al dinero se trabajó de manera sencilla, permitió que los alumnos comenzaran a relacionar conceptos básicos como compra, venta, precio e intercambio de productos.

Desde la educación socioemocional, la actividad favoreció sentimientos de satisfacción, autonomía y autoestima. Varios alumnos mostraban orgullo al observar sus jabones terminados y al participar dentro de las simulaciones de venta.

Además, las actividades manipulativas favorecieron procesos relacionados con toma de decisiones, creatividad y regulación conductual. Elegir colores, aromas y formas permitió que los alumnos participaran activamente y se involucraran emocionalmente dentro de la experiencia.

Durante el desarrollo de la actividad identifiqué que las experiencias relacionadas con proyecto de vida y elaboración de productos generan altos niveles de motivación y participación dentro del grupo. Los alumnos mostraban mayor disposición para permanecer dentro de la actividad cuando comprendían que aquello que elaboraban tenía un propósito funcional y podía venderse posteriormente.

Sin embargo, también surgieron dificultades relacionadas con tolerancia a la espera y organización de materiales compartidos. Algunos alumnos querían utilizar los mismos aromas o colores simultáneamente, ocasionando pequeños momentos de frustración y desorganización dentro del aula.

Por lo tanto, observé que algunos estudiantes presentaban dificultad para comprender completamente el significado funcional del dinero y las simulaciones de compra y venta. Mientras algunos lograban relacionar monedas con intercambio de productos, otros únicamente repetían acciones observadas sin comprender completamente el propósito de la actividad.

También identifiqué que algunos alumnos necesitaban mucho más acompañamiento durante las actividades de venta, particularmente para esperar turnos, entregar monedas o interactuar verbalmente con compañeros y docentes.

Otro aspecto importante fue reconocer que algunos alumnos se enfocaban principalmente en explorar sensorialmente materiales y aromas, dejando en segundo plano la intención funcional relacionada con venta y emprendimiento. Esto me permitió comprender que las habilidades relacionadas con proyecto de vida deben trabajarse de manera constante y progresiva para favorecer una comprensión más significativa.

Desde una reflexión más profunda comprendí que las actividades relacionadas con emprendimiento dentro del CAM no solo buscan elaborar productos, sino también favorecer habilidades sociales, autonomía, comunicación funcional y participación dentro de contextos reales relacionados con la vida adulta.

A partir de esta experiencia considero importante continuar desarrollando actividades relacionadas con proyecto de vida y emprendimiento, ya que favorecieron significativamente la participación, permanencia y motivación de los alumnos dentro del aula. Las experiencias funcionales permitieron trabajar no únicamente contenidos escolares, sino también habilidades importantes para la autonomía y participación social futura.

Asimismo, reconozco la necesidad de fortalecer el trabajo relacionado con educación financiera básica mediante actividades más frecuentes y contextualizadas. En futuras intervenciones procuraré incorporar más experiencias relacionadas con compra, venta, reconocimiento de monedas y organización de productos para favorecer una comprensión más significativa del uso funcional del dinero.

También considero importante ampliar los apoyos visuales relacionados con turnos, secuencias y organización de materiales, particularmente en actividades grupales donde varios alumnos participan simultáneamente.

Otro aspecto importante que deseo fortalecer es la incorporación de experiencias reales de interacción social fuera del aula. Esta experiencia me permitió comprender que las simulaciones son importantes, pero los alumnos también necesitan oportunidades para mostrar y vender productos dentro de contextos más cercanos a situaciones reales.

Asimismo, procuraré mantener una práctica más flexible y centrada en las necesidades individuales del grupo. Algunos alumnos requieren más tiempo, acompañamiento y repetición para comprender actividades relacionadas con trabajo y emprendimiento.

Finalmente, esta experiencia me permitió reconocer que el proyecto de vida dentro del CAM representa una herramienta pedagógica fundamental para favorecer autonomía, inclusión y preparación para la vida adulta. A través del ciclo reflexivo de Smyth logré analizar críticamente mi práctica docente y comprender la importancia de generar experiencias funcionales, significativas e inclusivas para los alumnos.

Resultados

Los resultados obtenidos permitieron identificar avances relacionados con la participación, la organización y el seguimiento de secuencias visuales dentro de actividades funcionales y de emprendimiento. Ocho alumnos participaron activamente en la elaboración de los jabones y siete lograron seguir las secuencias visuales establecidas.

Las actividades manipulativas favorecieron la convivencia, la autonomía y el interés por las experiencias de compra y venta. Asimismo, seis alumnos lograron participar en las simulaciones de intercambio y utilizar adecuadamente los materiales de trabajo.

Sin embargo, persistieron algunas dificultades relacionadas con la comprensión del uso funcional del dinero y la necesidad de apoyo constante para concluir las actividades. Cuatro alumnos presentaron dificultades para reconocer el valor y uso básico del dinero, mientras que tres mostraron dificultades para mantener la permanencia durante toda la actividad.

A partir de estos resultados, se considera pertinente continuar implementando experiencias funcionales relacionadas con el emprendimiento y la vida diaria, incorporando apoyos visuales más concretos y actividades repetitivas que favorezcan la consolidación de aprendizajes relacionados con la autonomía y la educación financiera básica.

Indicadores	Logrado	No logrado
Participa activamente en la actividad	8	1
Sigue secuencias visuales	7	2
Mantiene permanencia durante la actividad	6	3
Participa en simulaciones de compra y venta	6	3
Reconoce el uso básico del dinero	5	4
Utiliza materiales adecuadamente	6	3

TABLE 18. Lista de cotejo aplicada durante la actividad “Fábrica mágica de jabones”.

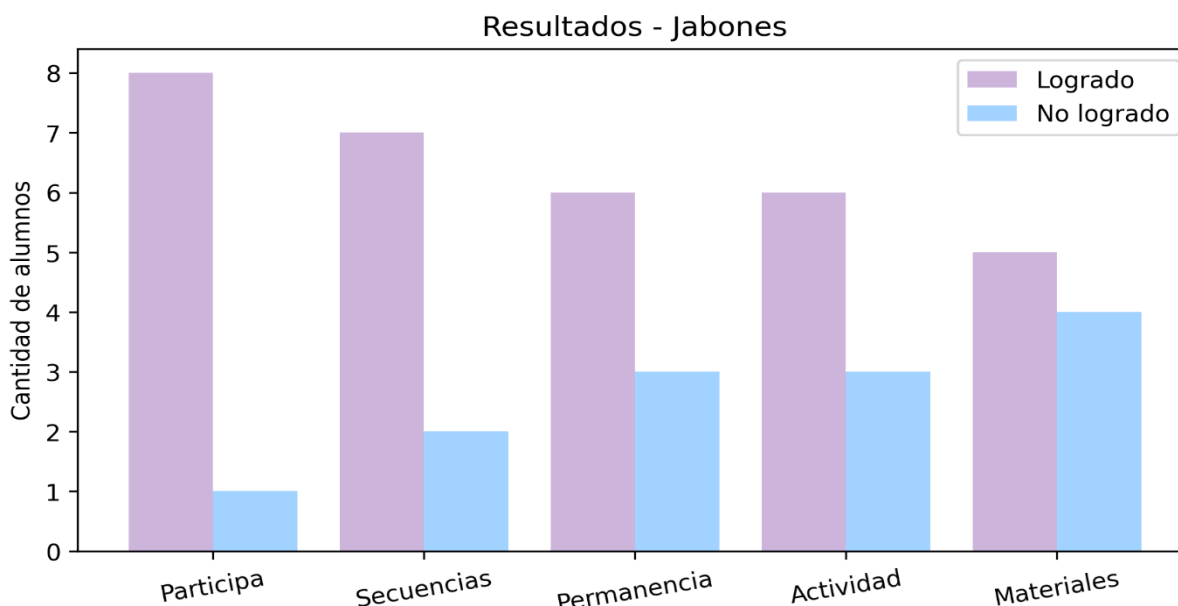


IMAGEN 22. Gráfica de resultados de la actividad “Fábrica mágica de jabones”

REAPLICACIÓN DE PAC PRIMARY

Los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento PAC Primary permitieron identificar avances significativos en el desarrollo de habilidades relacionadas con la independencia personal, la comunicación, la socialización y la ocupación en los alumnos de primer grado del Centro de Atención Múltiple “Jesús Silva Herzog”.

Durante las primeras jornadas de observación y diagnóstico se identificó que la mayoría de los alumnos presentaba dificultades para seguir instrucciones, permanecer en actividades por periodos prolongados, comunicar necesidades de manera funcional y regular su conducta ante cambios en la rutina escolar. Asimismo, se observó una alta dependencia del acompañamiento docente para iniciar, mantener y concluir las actividades, así como dificultades para la organización de la conducta y la adaptación a las dinámicas del aula.

Sin embargo, al comparar dichas observaciones iniciales con los resultados obtenidos en el PAC Primary, es posible identificar avances importantes en diversas áreas del desarrollo. En el área de **Independencia personal**, ocho alumnos lograron desempeños satisfactorios en la mayoría de los indicadores evaluados y únicamente un alumno requirió apoyos en algunos

aspectos relacionados con la alimentación y el aseo personal. Estos resultados muestran que el grupo posee habilidades funcionales que favorecen su autonomía dentro del contexto escolar.

En el área de **Comunicación**, seis alumnos lograron la totalidad de los indicadores evaluados, mientras que tres estudiantes requirieron apoyos para el desarrollo de habilidades relacionadas con la comunicación expresiva y la comprensión de algunas consignas. Aunque continúan existiendo áreas de oportunidad, los resultados evidencian que la mayoría de los alumnos cuenta con recursos comunicativos que favorecen su participación dentro del aula.

Por otra parte, en el área de **Socialización**, los nueve alumnos lograron la mayor parte de los indicadores, alcanzando dieciocho de los veintiún aspectos evaluados. Esto evidencia que el grupo presenta fortalezas relacionadas con la convivencia, la interacción y el establecimiento de vínculos con compañeros y docentes, aunque aún se identifican dificultades relacionadas con la espera de turnos, el seguimiento de normas y la resolución de conflictos.

Finalmente, en el área de **Ocupación**, la totalidad de los alumnos logró los indicadores correspondientes a habilidades y agilidad, lo que demuestra un adecuado desempeño en actividades manipulativas, funcionales y de participación dentro del contexto escolar.

La comparación entre las observaciones iniciales y los resultados del PAC Primary permite reconocer que, aunque persisten algunas dificultades relacionadas con la autorregulación, la comunicación funcional y la necesidad de apoyos individualizados, el grupo presenta fortalezas importantes que pueden convertirse en puntos de partida para el diseño de estrategias de intervención.

De manera particular, los resultados evidencian que los alumnos responden favorablemente cuando las actividades se desarrollan en ambientes estructurados, con apoyos visuales, instrucciones claras y materiales concretos, aspectos que posteriormente fundamentaron la implementación de las rutinas visuales como estrategia de intervención.

En términos generales, los resultados del PAC Primary muestran que el grupo cuenta con mayores fortalezas en las áreas de **ocupación e independencia personal**, mientras que las principales necesidades de apoyo se concentran en los procesos de **comunicación y**

autorregulación de la conducta, aspectos que guardan relación directa con la problemática identificada durante el diagnóstico inicial y que justifican la pertinencia del presente plan de acción.

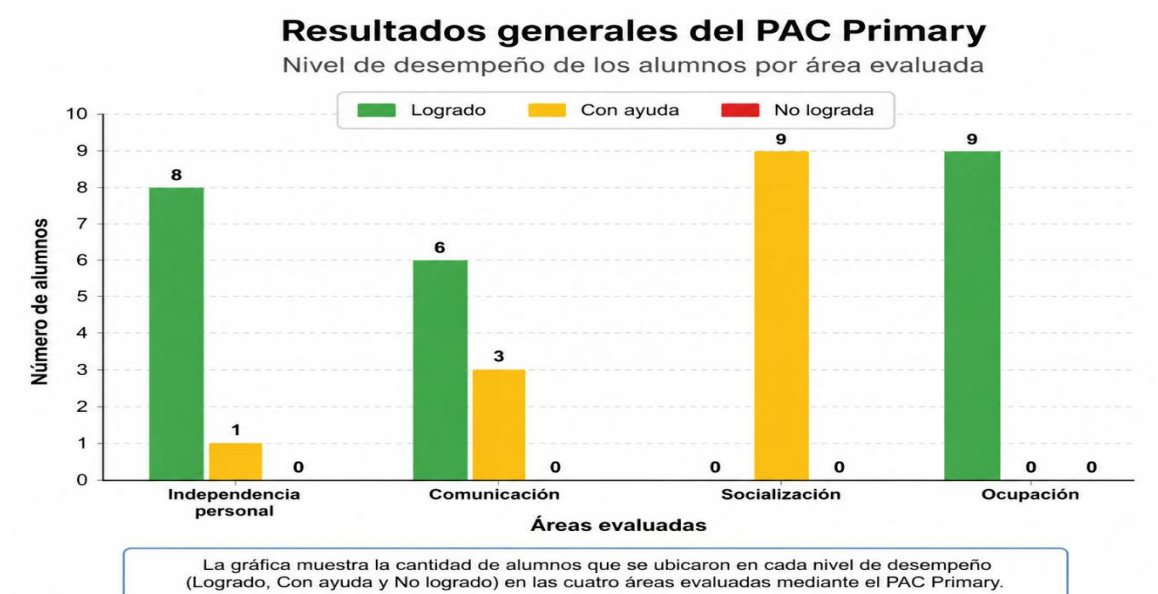


IMAGEN 23. Grafica de resultados del PAC Primary

La gráfica muestra la cantidad de alumnos que se ubicaron en los niveles de desempeño logrado, con ayuda y no logrado en cada una de las áreas evaluadas mediante el instrumento PAC Primary

IV.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La presente intervención permitió analizar el impacto de las rutinas visuales en la autorregulación de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) del primer grado de primaria del Centro de Atención Múltiple “Jesús Silva Herzog”, concluyendo que la implementación de apoyos visuales estructurados favoreció significativamente la organización de la conducta, la anticipación de actividades y la participación de los estudiantes dentro de la dinámica escolar.

A partir del diagnóstico inicial se identificó que gran parte del grupo presentaba dificultades para permanecer en una actividad durante periodos prolongados, seguir instrucciones, adaptarse a los cambios en la jornada escolar y regular su comportamiento ante situaciones de espera o frustración. De los nueve alumnos que conformaban el grupo, seis presentaban dificultades frecuentes para mantenerse en una actividad durante más de diez minutos, cinco requerían apoyo constante para seguir indicaciones y la mayoría manifestaba conductas de desorganización cuando las actividades no contaban con una estructura clara o con apoyos visuales permanentes.

Durante la implementación del plan de acción se observaron avances importantes en diversos indicadores relacionados con la autorregulación. En la mayoría de las actividades, entre siete y ocho alumnos lograron participar activamente y seguir secuencias visuales, mientras que aproximadamente seis estudiantes consiguieron permanecer durante más tiempo en las tareas propuestas y concluir las con menor necesidad de acompañamiento docente. Asimismo, se observó una disminución gradual de conductas como el abandono de actividades, la resistencia a las transiciones y la desorganización durante el desarrollo de la jornada escolar.

Los resultados obtenidos permiten concluir que las rutinas visuales favorecieron la autorregulación mediante tres aspectos fundamentales: la anticipación de las actividades, la comprensión de las instrucciones y la organización de la conducta. El uso constante de calendarios visuales, pictogramas, secuencias ilustradas y apoyos estructurados brindó a los alumnos mayor seguridad y predictibilidad, disminuyendo la ansiedad que generaban los cambios de actividad y favoreciendo un ambiente más organizado y participativo.

Otro hallazgo relevante fue que las actividades funcionales y basadas en experiencias concretas favorecieron significativamente el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Las actividades relacionadas con el proyecto de vida, el emprendimiento, la exploración sensorial, la germinación y el juego simbólico generaron mayores niveles de motivación e interés, permitiendo que los alumnos permanecieran durante más tiempo en las actividades y establecieran mayores interacciones con sus compañeros y docentes.

No obstante, la intervención también permitió reconocer algunas limitaciones. A pesar de los avances observados, persistieron dificultades relacionadas con la tolerancia a la espera, la comunicación funcional, el manejo de la frustración y la comprensión del uso del dinero en algunos alumnos. Asimismo, algunos estudiantes continuaron requiriendo acompañamiento individualizado para iniciar, mantener y concluir determinadas actividades, especialmente aquellas que implicaban periodos prolongados de atención o mayores demandas cognitivas.

De igual manera, se identificaron factores contextuales que influyeron en los resultados obtenidos. La asistencia irregular de algunos estudiantes, la diversidad de diagnósticos presentes dentro del grupo y el tiempo limitado de intervención constituyeron elementos que condicionaron el alcance de la propuesta. Además, a partir de las observaciones realizadas, comentarios de las familias y la información proporcionada por la docente titular, se identificó que algunos alumnos no contaban con rutinas estructuradas de manera permanente dentro del hogar, situación que repercutía en los procesos de autonomía y regulación de la conducta.

Por ello, se reconoce que las rutinas visuales no constituyen una solución única ni definitiva para las dificultades de autorregulación; sin embargo, sí representan una estrategia pertinente y eficaz para favorecer la participación, la organización y la comprensión del entorno escolar en alumnos con TEA. Los resultados obtenidos muestran la importancia de que este tipo de apoyos se mantengan de manera permanente y sistemática dentro de las aulas de educación especial, formando parte de la práctica cotidiana y no únicamente de intervenciones temporales.

Desde el ámbito profesional, esta experiencia transformó de manera significativa mi concepción de la práctica docente. Como estudiante de la Licenciatura en Inclusión Educativa comprendí que la enseñanza no consiste únicamente en diseñar actividades atractivas, sino en identificar las barreras que enfrentan los alumnos y construir estrategias que respondan a sus necesidades reales. Aprendí que cada estudiante tiene distintas formas de aprender, comunicarse y participar, por lo que el papel del docente consiste en generar ambientes accesibles, flexibles y estructurados que permitan la participación de todos.

Asimismo, el desarrollo de esta propuesta me permitió fortalecer competencias relacionadas con la observación, la toma de decisiones pedagógicas, la evaluación continua y la reflexión crítica sobre mi propia práctica. El ciclo reflexivo de Smyth favoreció que constantemente analizara lo que ocurría dentro del aula, identificara situaciones que no estaban funcionando, realizara ajustes en las actividades y replanteara estrategias de intervención más acordes con las necesidades de los estudiantes.

De igual manera, las rutinas visuales representaron una oportunidad de crecimiento profesional al permitirme comprender que pequeñas modificaciones en el entorno pueden generar cambios significativos en el aprendizaje y la participación de los alumnos. Esta experiencia me hizo reconocer la importancia de planear desde una perspectiva inclusiva, anticipar las posibles barreras para el aprendizaje y diseñar estrategias flexibles que respondan a la diversidad presente en el aula.

Esta intervención me permitió reconocer que la práctica docente es un proceso permanente de construcción, reflexión y mejora. Si tuviera la oportunidad de desarrollar nuevamente esta propuesta, incorporaría un mayor trabajo colaborativo con las familias, ampliaría el tiempo de implementación y establecería instrumentos de seguimiento a largo plazo que permitieran valorar con mayor precisión la permanencia de los avances obtenidos. Asimismo, integraría estrategias más específicas relacionadas con la educación socioemocional, la comunicación funcional y la autonomía, con la finalidad de fortalecer de manera integral el desarrollo de los estudiantes.

En conclusión, se determina que las rutinas visuales favorecieron la autorregulación de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista al contribuir en la anticipación de actividades, el seguimiento de instrucciones, la permanencia en las tareas y la disminución de conductas de desorganización dentro del aula. Además de los avances observados en los estudiantes, esta experiencia representó un proceso de crecimiento personal y profesional que fortaleció mi formación como futura Licenciada en Inclusión Educativa, permitiéndome consolidar una visión más reflexiva, crítica e inclusiva de la práctica docente.

RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos, se recomienda que las rutinas visuales y los apoyos estructurados se incorporen de manera permanente dentro de la organización escolar, ya que demostraron favorecer la comprensión de las actividades, la anticipación de las transiciones y

la participación de los alumnos en la dinámica del aula.

Asimismo, resulta necesario fortalecer las estrategias relacionadas con el desarrollo socioemocional, la comunicación funcional y la tolerancia a la frustración, debido a que estas áreas continuaron representando un desafío para algunos estudiantes durante la intervención. La incorporación de actividades orientadas al reconocimiento y expresión de emociones puede contribuir al fortalecimiento de la autorregulación y la convivencia escolar.

También se recomienda ampliar los periodos de intervención y dar seguimiento a las estrategias implementadas, ya que los avances observados sugieren que las rutinas visuales requieren continuidad y sistematicidad para consolidar aprendizajes y favorecer mayores niveles de autonomía en los estudiantes.

De igual manera, es importante fortalecer el trabajo colaborativo entre escuela y familia, promoviendo la implementación de rutinas y hábitos dentro del hogar que den continuidad a las estrategias desarrolladas en el contexto escolar. La participación de las familias constituye un elemento fundamental para favorecer la generalización de los aprendizajes y la consolidación de habilidades relacionadas con la autonomía y la regulación de la conducta.

Se recomienda continuar diseñando actividades funcionales, significativas y vinculadas con situaciones de la vida cotidiana, ya que las experiencias relacionadas con el juego simbólico, el emprendimiento, el cuidado del entorno y las actividades manipulativas generaron mayores niveles de interés, participación y permanencia en las actividades.

Asimismo, se considera pertinente continuar implementando estrategias sustentadas en los principios de la educación inclusiva y el Diseño Universal para el Aprendizaje, ofreciendo múltiples formas de representación, participación y expresión que permitan responder a la diversidad presente en las aulas y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Finalmente, se recomienda que la práctica docente continúe desarrollándose desde una postura crítica y reflexiva, en la que el análisis constante de las necesidades del alumnado permita reconstruir y ajustar las estrategias de intervención. La experiencia desarrollada demuestra que la educación inclusiva exige docentes capaces de reflexionar sobre su práctica, tomar decisiones pedagógicas fundamentadas y construir ambientes de aprendizaje accesibles y significativos para todos los estudiantes.

V. REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
<https://www.medicapanamericana.com/es/libro/dsm-5-manual-diagnostico-y-estadistico-de-los-trastornos-mentales>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
<https://books.google.com/books?id=VufcU8hc5ecC>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Martínez Roca.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=101686>
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
<https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.
<https://books.google.com/books?id=KZ1QAAAAMAAJ>
- CAST. (2018). *Pautas para el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), versión 2.2*.
<https://udlguidelines.cast.org/?lang=es>
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
<https://buo.mx/assets/diaz-barriga---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
<https://books.google.com/books?id=bxz1AAAACAAJ>
- García Cedillo, I. (2009). *Educación inclusiva en México*. SEP.
<https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/abc123.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
https://www.academia.edu/36800917/Inteligencia_Emocional_Daniel_Goleman
- Grandin, T. (2006). *Pensar en imágenes*. Alba Editorial.
<https://books.google.com/books?id=7M8nAQAAIAAJ>

- Hodgdon, L. (1995). *Visual Strategies for Improving Communication*. QuirkRoberts Publishing.
<https://www.usevisualstrategies.com/>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
<https://books.google.com/books?id=Xp7uAAAAMAAJ>
- Mesibov, G., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. Springer.
<https://link.springer.com/book/10.1007/b106240>
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo XXI.
<https://books.google.com/books?id=YxJQAAAAMAAJ>
- Quill, K. A. (1997). *Instructional considerations for young children with autism*. Paul H. Brookes Publishing.
<https://eric.ed.gov/?id=ED407778>
- Schopler, E., Mesibov, G., & Hearsey, K. (1995). *Structured Teaching in the TEACCH System*. Springer.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-1286-2_10
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
<https://csmvigo.com/pedagogia/files/2019/03/DONALD-SCHON-LA-FORMACION-DE-PROFESIONALES-REFLEXIVOS.pdf>
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre el conductismo*. Fontanella.
<https://books.google.com/books?id=Jc4uAAAAYAAJ>
- Smyth, J. (1991). *La supervisión educativa como proceso colaborativo*. Morata.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=235981>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. SEP.
https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/modelo_atencion.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP.
https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral: Educación socioemocional*. SEP.
https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

AVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022

Verdugo Alonso, M. A. (2009). *Discapacidad intelectual y calidad de vida*. Amarú.

<https://sid-inico.usal.es/libros/discapacidad-intelectual-y-calidad-de-vida/>

Verdugo Alonso, M. A. (2013). *Evaluación y calidad de vida en personas con discapacidad*. INICO.

<https://sid-inico.usal.es/documentacion/evaluacion-y-calidad-de-vida/>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

[https://www.academia.edu/44184164/El_desarrollo_de_los_procesos_psicologicos_s
uperiores](https://www.academia.edu/44184164/El_desarrollo_de_los_procesos_psicologicos_superiores)

Watson, J. B. (1913). *Psychology as the behaviorist views it*. Psychological Review, 20(2), 158-177.

<https://psychclassics.yorku.ca/Watson/views.htm>

VI. ANEXOS

ANEXO 1. PAC Primary



CUADRO PRIMARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL PROGRESO EN EL DESARROLLO SOCIAL

2ª edición
(basado en la 6ª edición)

"The *Primary Progress Assessment Chart*"

por

H. C. GUNZBURG, M. A., Ph.D., F.B.P.S.

Traducción: L. Concha Jacob

(Nombre del Centro de Enseñanza)

Nombre:

Dirección:

Fecha de nacimiento: Edad:

Firma del examinador: Fecha del examen:



COMUNICACIÓN

Desde	
5. Ruidos guturales, gritos.....	a
6. Gorgoros.....	a
23. Sonidos <i>quuuuuu</i> o <i>uua</i>	b
24. Vocales unidas.....	b
25. Dos sílabas de -da, -ba, -ca, etc.....	b
43. Una palabra clara.....	c
44. Tres o cuatro palabras claras.....	c
64. Jerga incipiente (muchas palabras inteligibles).....	d
65. Veinte palabras sueltas.....	d
84. Combinación de dos palabras: voy papá, en coche, etc.....	e
85. Frases con tres palabras: quiero una bebida, etc.....	e
86. Pronombre: A mí, ni.....	e
87. Se refiere a sí mismo por su propio nombre.....	e
88. Utiliza nombres de objetos familiares.....	e
116. Constantemente hace preguntas: ¿Qué es esto?, ¿Qué es aquello?.....	f
117. Se refiere a sí mismo como "yo".....	f
118. Pregunta con la forma "por qué".....	f
119. Expresa sentimientos, deseos, problemas, verbalmente.....	f
120. Narra experiencias de una manera coherente.....	f
121. Da su nombre completo cuando se le pide.....	f

Hacia	
7. Escucha música.....	a
8. Busca el sonido con los ojos.....	a
9. Vuelve la cabeza hacia el sonido.....	a
26. Sigue el movimiento de los objetos con los ojos.....	b
27. Mira a su alrededor.....	b
28. Copia sonidos cuando los oye.....	b
29. Responde al NO.....	b
45. Entrega objetos al pediatra.....	c
46. Responde a preguntas, por ej.: ¿dónde está el vestido?, si los objetos están a la vista.....	c
66. Responde a indicaciones, por ej.: "Ven aquí".....	d
67. Escucha el ritmo y está interesado en la repetición de sonidos.....	d
89. Obedece instrucciones sencillas.....	e
90. Escucha historias sencillas.....	e
91. Entiende órdenes que contengan: sobre, en, debajo, encima, enfrente de, arriba, debajo de.....	e
92. Puede diferenciar correctamente entre una cosa y muchas cosas.....	e
122. Escucha historias más variadas y más largas.....	f
123. Escucha y atiende a razones dadas verbalmente.....	f



INDEPENDENCIA PERSONAL

Comida	
1. Sacciona bien la comida.....	a
2. Muestra que reconoce la comida.....	a
18. Mueve la boca para comer.....	b
19. Come <i>seccuuccuuuuu</i> con cuchara.....	b
37. Utiliza los dedos para comer, pero no muerde.....	c
38. Coge con la cuchara del plato y la lleva a la boca para comer.....	c
56. Muerde galletas, rosquillas, etc.....	d
57. Hace la comida comestible, pelándola (plátano) o desmenuzándola sin necesitar que es necesario hacerlo.....	d
58. Utiliza la cuchara (puede desmenuzarse algo de comida).....	d
76. Bebe de una taza sin ayuda, sin demorar y agarrándola.....	e
77. Come sin ayuda.....	e
107. Utiliza el tenedor sin dificultad (la comida puede estar cortada y preparada).....	f
107. Es capaz de tomar una bebida por sí solo, sin ayuda.....	f
Movidas	
3. Sostiene la cabeza.....	a
4. Se sienta con pequeña ayuda.....	a
20. Se sienta con la espalda casi derecha, sin soporte durante períodos cortos.....	b
21. Binica.....	b
39. Se levanta y se mantiene de pie y se mantiene agarrado.....	b
40. Ando a gatas o arrastrándose.....	c
69. Descubre medios de obtener cosas que necesita.....	d
69. Ando con ayuda.....	d
79. Sube escaleras, juntando los dos pies en cada peldaño.....	e
79. Baja escaleras, juntando los dos pies en cada peldaño.....	e
108. Come.....	f
108. Tira o lleva grandes objetos.....	f
Aseo y lavado	
22. Utiliza el orinal (o el retrete) cuando se le coloca en él.....	b
41. Los movimientos del intestino son generalmente regulares.....	b
61. Ha establecido alguna regularidad durante el día y espera un tiempo razonable antes de que se le atienda.....	d
62. Indica cuando está mojado y/o sucio.....	d
80. Durante el día tiene control de su vejiga, pero ha de ir bastante a menudo.....	d
81. "Está entrenado en el uso del retrete", con accidentes infrecuentes.....	e
110. Pide al retrete o va por sí mismo.....	f
111. Se sube al asiento del retrete.....	f
112. Se cubre de sí mismo en el retrete, sin necesitar ayuda, excepto para limpiar.....	f
113. Se seca las manos adecuadamente, sin mucha ayuda.....	f
Vestido	
42. Cooperar pasivamente cuando le visten.....	c
63. Ayuda sus brazos y pies cuando se le viste.....	d
82. Ayuda cuando le visten.....	e
83. Se quita los calcetines.....	e
114. Se quita y pone sencillas prendas de vestir.....	f
115. Se desabrocha botones accesibles.....	f



SOCIALIZACIÓN

10. Muestra una expresión consciente.....	e
11. Busca, sonríe y vocaliza.....	a
12. Se vuelve y responde a la gente.....	a
13. Reconoce a las personas familiares.....	b
30. Muestra interés por extraños, mirando sus movimientos.....	b
31. Responde a expresiones faciales, por ej.: devuelve sonrisas.....	b
47. Juega a "fortitas".....	c
48. Atrae la atención haciendo ruidos.....	c
49. Necesita la aprobación del adulto para portarse bien.....	c
50. Intenta hacer reír a otros.....	c
51. Muestra afecto o cariño.....	d
68. Mira su imagen en el espejo con interés.....	d
69. Exige posesiones propias.....	d
70. Muestra objetos y los ofrece.....	d
71. Mueve la mano para decir adiós.....	d
93. Juega en compañía con otros, pero aún no colabora con otros.....	e
94. Ha aprendido a responder a las otras personas como ellas desean.....	e
95. Trae y lleva lo que se le pide.....	e
96. Le gusta ver dibujos en los libros.....	e
125. Espera "su turno", puede "participar" a veces.....	f
126. Ayuda en tareas domésticas, por ej.: limpiar mesas, barrer, etcétera.....	f



OcupACIÓN

Habilidad manual (Movimientos finos de dedos)	
14. Es capaz de sostener objetos con las manos durante períodos cortos.....	a
15. Es capaz de agarrar con las manos objetos cuando se le ofrecen.....	a
32. Se pasa cosas de una mano a otra.....	b
33. Coge objetos pequeños entre el índice y el pulgar.....	b
34. Utiliza el dedo índice para explorar.....	b
52. Hace rayas con lápiz o pinturas.....	c
53. Mete la mano en un recipiente y coge todos los objetos que hay en él.....	c
72. Espontáneamente garabatea con pinturas.....	d
73. Pone ladrillos, cajas, etc., unas sobre otras.....	d
97. Puede ensartar cuentas gordas.....	e
98. Puede destornillar tuercas o dar vueltas a una manija.....	e
99. Echa agua de una taza a otra.....	e
127. Puede cortar papel con tijeras.....	f
128. Maneja objetos quebradizos, por ej., loza, bastante bien.....	f
Agilidad (Control motor grueso)	
16. Intenta alcanzar objetos con las manos, aunque no atine.....	a
17. Manipula objetos.....	a
35. Alcanza objetos echándose hacia delante.....	b
36. Tira objetos al suelo.....	b
54. Busca los objetos caídos, inclinándose sobre ellos.....	c
55. Alinea dos o más cubos o ladrillos.....	c
74. Puede dar una patada a una pelota sin caerse.....	d
75. Tira el balón intencionadamente sin caerse.....	d
100. Coge objetos sin caerse.....	e
101. Puede dar saltos con ambos pies.....	e
102. Abre puertas.....	e
103. Se sube a una silla y puede estar en ella.....	e
104. Se sienta a la mesa por sí solo.....	e
105. Quita la tapa de una caja y la vuelve a poner.....	e
129. Salta con ambos pies desde el final de la escalera al suelo sin requerir ayuda.....	f

Nombre: Edad:

SCI (SH) ☐ SCI (C) ☐

SCI (O) ☐ SCI (S) ☐

FIN. El P.A.C. suministra un control gráfico del progreso en las cuatro principales áreas del desarrollo social: ayuda de sí mismo, comunicación, socialización y ocupación. En el P.A.C. vienen clasificados una serie de juicios sobre actitud y comportamiento en manifestaciones típicas; de ese modo, los avances y deficiencias pueden puntuarse con bastante exactitud. El diagrama no sólo suministra un balance visual de la situación en el momento sino que lo relaciona con los éxitos y los fallos en los respectivos niveles de madurez. Hay que comparar siempre con los diagramas de anteriores exámenes. Nuevas evaluaciones indican si la educación especial y el entrenamiento han sido efectivos.

FORMACIÓN. Las habilidades están ordenadas de acuerdo con el desarrollo de la madurez, por lo que facilita una comprobación directa del nivel de adquisiciones en las diferentes áreas. Las letras de la **a** a la **f** indican la sucesión aproximada de estados de desarrollo de áreas determinadas.

BAREMOS. Como las habilidades han sido dispuestas en un orden creciente de complejidad, se puede dar por supuesto normalmente que el dominio de las habilidades más avanzadas de un área concreta supone que se han pasado los niveles precedentes. Por tanto, se podrá ahorrar mucho tiempo averiguando cuidadosamente el nivel más alto de adquisiciones en las subsecciones de Independencia Personal y Comunicación y acreditar automáticamente todas las habilidades de los niveles precedentes de la misma subsección. Hay, sin embargo, excepciones en las áreas de la socialización y ocupación, y el evaluador tiene que centrarse del funcionamiento social, indagando cuidadosamente en ambas direcciones ("hacia arriba" y "hacia abajo"), para establecer una posible "dispensación".

Sombree fuertemente todas las áreas numeradas en el diagrama que representan habilidades que son ejecutadas fácil y/o frecuentemente. Las habilidades que no han sido adquiridas del todo se sombreearán suavemente. Las áreas que no han sido conseguidas se dejarán en blanco. Las evaluaciones deberán repetirse a intervalos regulares cada seis meses.

Se acreditará completa hasta las que han sido realizadas con más hábil ejecución en los niveles más altos, sombreeando fuertemente en el diagrama.

Atégase al pie de la letra a los criterios descritos en el Manual P-A-C

CONSIDERACIONES GENERALES. La forma P-P-A-C es apropiada para niños normales muy pequeños y para niños y adultos con retraso mental profundo. Los estados más avanzados del desarrollo social se evalúan con ayuda de las otras formas P-A-C. El P-A-C 1 es útil especialmente para grupos de edad de 6 a 16 años. Si el niño tiene mongolismo (Síndrome de Down) debe utilizarse para su examen el MIP-A-C 1. En el MIP-A-C 1 las habilidades sociales se han re-ordenado para tomar en consideración las dificultades de aprendizaje específicas de niños con mongolismo. Los niños que puntúan bastante bien el P-A-C 1 deberán ser examinados también con el P-A-C 1 A, donde, que contiene un abanico más amplio de habilidades sociales dentro de la competencia de niños mayores. Los adolescentes y personas retrasadas mentales mayores deberían ser examinados con el P-A-C 2. Se advierte que las formas P-A-C deben utilizarse con arreglo a nivel de funcionamiento y la edad no hay que considerarla como factor decisivo (Véase el Manual P-A-C).

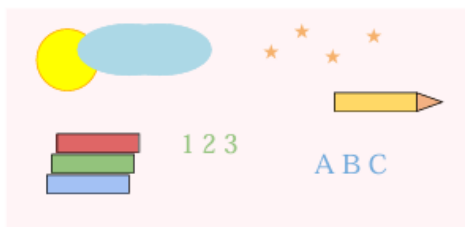
La evaluación de este cuadro representa el primer paso vital para un programa individualizado que se basa en el diagnóstico de la debilidad específica. Dado que el P-A-C identifica habilidades subdesarrolladas que necesitan atención especial, la evaluación ofrece también un programa de enseñanza escalonado para la actuación posterior.

Será necesario establecer si un niño determinado está a nivel "medio", "superior" o "retrasado" en logros sociales comparado con niños deficientes mentales de su misma edad. El Índice de Evaluación del progreso (P-E-I) se ha creado para ofrecer oportunidades de comparar las adquisiciones de un niño cualquiera, examinado con el P-A-C, con los "logros medios" en las diversas subsecciones del P-A-C, conseguidos por los grupos de edades diferentes de niños con retraso mental. Los resultados obtenidos con el P-A-C 1 deben reflejarse sobre el P-E-I 1, los del P-P-A-C sobre el P-P-E-I, los del P-A-C 2 sobre el P-E-I 2. Los de los niños con mongolismo, que hayan sido examinados con el MIP-A-C 1 deben entrar en el MIP-E-I 1. (Hay un MIP-E-I para varones y otro para mujeres, porque el "nivel medio de adquisición" varía según el sexo del niño y hay que tener cuidado de seleccionar la forma correcta del P-E-I).

ANEXO 2. Cuadernillo diagnóstico

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PREESCOLAR

Compilación de hojas de trabajo



Elaborada por:

María José Sáenz Martínez

Ciclo Escolar 2025-2026

Introducción

La presente compilación de hojas de trabajo fue elaborada con la finalidad de realizar una evaluación diagnóstica en alumnos de nivel preescolar, permitiendo identificar conocimientos previos, habilidades y áreas de oportunidad dentro del proceso de aprendizaje.

Las actividades incluidas favorecen la observación y valoración de aspectos como la identificación visual, lateralidad, comparación, ordenación, percepción visual, seguimiento de instrucciones, coordinación visomotriz y razonamiento lógico-matemático. Asimismo, permiten reconocer el nivel de desarrollo de habilidades relacionadas con el conteo, asociación, clasificación de figuras, secuencias y reconocimiento de formas, tamaños y colores.

A través de estas actividades se busca obtener información significativa sobre el desempeño inicial de los alumnos, con el propósito de diseñar estrategias de intervención acordes a sus necesidades, intereses y características individuales, favoreciendo así un aprendizaje más significativo, inclusivo y acorde a su desarrollo integral.

Evaluación Diagnóstica Preescolar
I. Identificación

1. Une a cada animal con su silueta.

9

Evaluación Diagnóstica Preescolar
I. Identificación

2. Encierra el número de figuras que se indica en cada hilera.

a) 4

b) 3

c) 7

d) 1

e) 8

12

Evaluación Diagnóstica Preescolar
3. Ordenación

4. Ordena las escenas numerando del 1 al 4.

35

Evaluación Diagnóstica Preescolar
I. Identificación

5. Colorea el animal que se forma al armar el rompecabezas.

4

Evaluación Diagnóstica Preescolar
3. Ordenación

1. Ordena las figuras de la más grande a la más pequeña, numerándolas del 1 al 3.



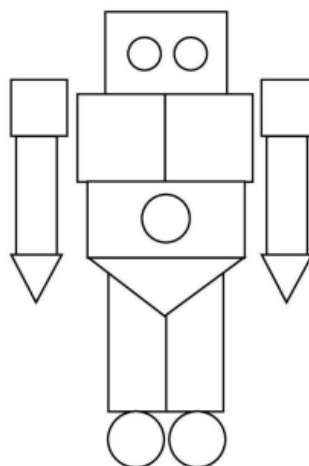




3.2

Evaluación Diagnóstica Preescolar
2. Comparación

2. Colorea las figuras del dibujo como se indica.



3.0

ANEXO 3. Evidencia de actividades prácticas



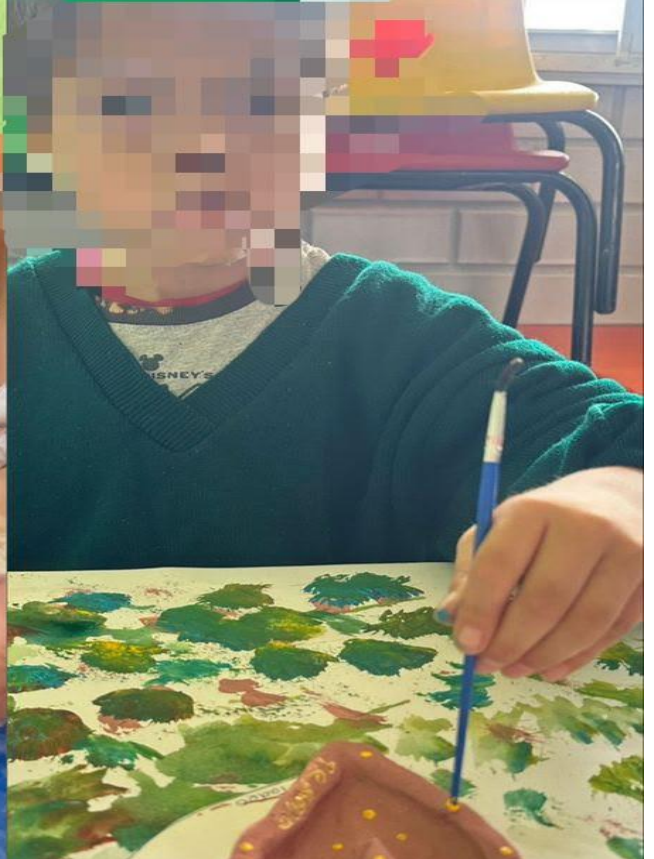


ANEXO 4. Evidencia de actividades implementadas









ANEXO 5. Planeaciones

EJES ARTICULADORES						
Inclusión	Pensamiento Crítico	Igualdad de Género	Vida Saludable	Interculturalidad Crítica	Apropiación de la Cultura a través de la Lectura y Escritura	Artes y Experiencias Críticas
SECUENCIA DIDÁCTICA				METODOLOGÍA		
SUPERMERCADO / COCINA CREATIVA				Aprendizaje basado en proyectos.		
ACTIVIDADES PERMANENTES				Canciones de bienvenida Pase de lista Repaso del nombre completo Canción después de receso Canción de salida		
SECUENCIA DIDÁCTICA			ACTIVIDADES		RECURSOS DIDÁCTICOS /EVALUACIÓN FORMATIVA	
MANOS LIMPIAS, CUERPO SANO			Inicio: La docente reúne a los alumnos frente al calendario visual y les anticipa que trabajarán sobre la importancia de la higiene y el correcto lavado de manos. Posteriormente, presenta imágenes y pictogramas relacionados con hábitos de higiene y realiza preguntas como: ¿Cuándo debemos lavarnos las manos? ¿Por qué es importante hacerlo? Desarrollo: La docente muestra una secuencia visual con los pasos del lavado de manos y realiza el modelado de cada uno de ellos. Después, los alumnos pasan al área de trabajo para		Materiales: • Calendario visual • Pictogramas de higiene • Secuencia ilustrada del lavado de manos • Jabón líquido • Agua • Toallas para secado • Tabla conductual • Imágenes de apoyo • Mesa de trabajo	



	practicar el lavado de manos siguiendo las imágenes de apoyo, recibiendo acompañamiento y reforzamiento positivo mediante la tabla conductual. Durante la actividad se promueve el seguimiento de instrucciones, la permanencia en la tarea y la identificación de los momentos en los que es necesario realizar esta práctica de higiene. Cierre: Los alumnos participan en una retroalimentación grupal donde mencionan algunos de los pasos observados y comparten la importancia del lavado de manos para prevenir enfermedades y cuidar su salud.	
--	---	--

EJES ARTICULADORES						
Inclusión	Pensamiento Crítico	Igualdad de Género	Vida Saludable	Interculturalidad Crítica	Apropiación de la Cultura a través de la Lectura y Escritura	Artes y Experiencias Críticas
SECUENCIA DIDÁCTICA				METODOLOGÍA		
SUPERMERCADO / COCINA CREATIVA				Aprendizaje basado en proyectos.		
ACTIVIDADES PERMANENTES				Canciones de bienvenida Pase de lista Repaso del nombre completo Canción después de receso Canción de salida		
SECUENCIA DIDÁCTICA		ACTIVIDADES		RECURSOS DIDÁCTICOS /EVALUACIÓN FORMATIVA		
PEQUEÑOS CUIDADORES DE LA NATURALEZA (GERMINACIÓN)		Inicio: La docente reúne a los alumnos frente al calendario visual y les anticipa que realizarán una actividad relacionada con las plantas y el cuidado de la naturaleza. Posteriormente, presenta imágenes y pictogramas del proceso de germinación y realiza preguntas como: ¿Qué necesitan las plantas para vivir? ¿Han sembrado alguna vez? Desarrollo: La docente muestra una secuencia visual con los pasos para elaborar una germinación y realiza el modelado de la actividad, explicando cómo colocar el algodón, agregar		Materiales: • Calendario visual • Pictogramas de higiene • Secuencia ilustrada del lavado de manos • Jabón líquido • Agua • Toallas para secado • Tabla conductual • Imágenes de apoyo • Mesa de trabajo		



	agua y acomodar el frijol dentro del recipiente. Posteriormente, cada alumno elabora su propia germinación siguiendo las instrucciones visuales colocadas en el espacio de trabajo. Durante la actividad se promueve la permanencia en la tarea, el seguimiento de secuencias y la responsabilidad en el cuidado de los seres vivos. Asimismo, se establecen momentos específicos para observar los cambios en las semillas y registrar el crecimiento de las plantas. Cierre: Los alumnos comparten sus observaciones sobre la actividad y mencionan la importancia del cuidado de las plantas y la naturaleza.	
--	--	--

EJES ARTICULADORES						
Inclusión	Pensamiento Crítico	Igualdad de Género	Vida Saludable	Interculturalidad Crítica	Apropiación de la Cultura a través de la Lectura y Escritura	Artes y Experiencias Críticas
SECUENCIA DIDÁCTICA				METODOLOGÍA		
SUPERMERCADO / COCINA CREATIVA				Aprendizaje basado en proyectos.		
ACTIVIDADES PERMANENTES				Canciones de bienvenida Pase de lista Repaso del nombre completo Canción después de receso Canción de salida		
SECUENCIA DIDÁCTICA			ACTIVIDADES		RECURSOS DIDÁCTICOS /EVALUACIÓN FORMATIVA	
PEQUEÑOS VETERINARIOS EN ACCIÓN (DÍA DE DOCTORES)			Inicio: La docente presenta el calendario visual y anticipa a los alumnos que se convertirán en doctores y veterinarios. Posteriormente, muestra imágenes y pictogramas relacionados con la profesión y conversa con los alumnos sobre la importancia de cuidar la salud y ayudar a otras personas y animales. Desarrollo: La docente explica las actividades que se realizarán en las estaciones de trabajo mediante apoyos visuales e instrucciones ilustradas.		Materiales: • Calendario visual. • Pictogramas. • Material médico de juguete. • Batas. • Cubrebocas. • Jeringas de juguete. • Muñecos. • Tabla conductual. • Mesa de trabajo.  (Ctrl) ▾	



	Los alumnos participan en diferentes estaciones utilizando materiales médicos de juguete para revisar, curar y cuidar a muñecos o compañeros, favoreciendo el juego simbólico, la interacción social y el seguimiento de instrucciones. Durante la actividad se emplean pictogramas, modelado y reforzamiento positivo mediante la tabla conductual para favorecer la organización y la permanencia. Cierre: Los alumnos comparten lo que más les gustó de la actividad y mencionan algunos instrumentos médicos y acciones relacionadas con el cuidado de la salud.	
--	--	--

COLORES QUE EXPRESAN EMOCIONES (DÍA DE LOS PINTORES)	Inicio: La docente reúne a los alumnos y les presenta el calendario visual para anticipar la actividad. Posteriormente, muestra imágenes relacionadas con la pintura y realiza preguntas acerca de los colores, materiales y formas de expresión artística. Desarrollo: La docente explica mediante una secuencia visual los pasos que seguirán para elaborar sus producciones artísticas y realiza el modelado del uso de los materiales.	Materiales: • Pinturas. • Pinceles. • Hojas. • Mandiles. • Calendario visual. • Pictogramas. • Secuencias visuales. • Tabla conductual. • Mesa de trabajo.
---	--	--



	Posteriormente, los alumnos elaboran una pintura utilizando distintos materiales y técnicas de expresión. Durante la actividad se favorece la creatividad, la permanencia en la tarea y la expresión de gustos y emociones. Asimismo, se utiliza la tabla conductual para reforzar positivamente las conductas relacionadas con la participación, el respeto y el cuidado de los materiales. Cierre: Los alumnos comparten sus trabajos con el grupo y mencionan los colores y materiales utilizados, así como las emociones que quisieron representar en sus producciones.	
--	--	--

MI MACETA CREATIVA	Inicio: La docente presenta el calendario visual y anticipa la actividad del día. Posteriormente, muestra imágenes relacionadas con las plantas y las macetas y conversa con los alumnos acerca de la importancia del cuidado de la naturaleza. Desarrollo: La docente explica mediante apoyos visuales los pasos necesarios para decorar la maceta y realiza el modelado de la actividad. Los alumnos decoran sus macetas utilizando distintos materiales y siguiendo las secuencias visuales colocadas en el espacio de trabajo. Durante la actividad se favorece la creatividad, la organización y el seguimiento de instrucciones. Asimismo, la tabla conductual permite reforzar positivamente las conductas relacionadas con la participación y el cuidado de los materiales. Cierre: Los alumnos muestran sus macetas al grupo y mencionan algunos de los materiales y colores utilizados en sus producciones.	Materiales: • Macetas. • Pintura. • Pinceles. • Decoraciones. • Pegamento. • Calendario visual. • Pictogramas. • Secuencia visual. • Tabla conductual. • Mesa de trabajo.  (Ctrl) ▾
----------------------------------	---	---

FÁBRICA MÁGICA DE JABONES	Inicio: La docente presenta el calendario visual y anticipa la actividad del día. Posteriormente, muestra imágenes relacionadas con la elaboración de jabones y conversa con los alumnos sobre la importancia de la higiene personal. Desarrollo: La docente presenta una secuencia visual con los pasos necesarios para elaborar los jabones y realiza el modelado de la actividad. Posteriormente, los alumnos elaboran sus propios jabones siguiendo las instrucciones visuales y utilizando los materiales correspondientes. Durante la actividad se favorece el trabajo colaborativo, el seguimiento de secuencias y la permanencia en la tarea. Asimismo, se utiliza la tabla conductual para reforzar positivamente las conductas relacionadas con la participación y la organización. Cierre: Los alumnos comparten los productos elaborados y mencionan los materiales utilizados y la importancia de los jabones dentro de la vida cotidiana.	Materiales: • Base para jabón. • Moldes. • Colorantes. • Aromas. • Recipientes. • Calendario visual. • Pictogramas. • Secuencia ilustrada. • Tabla conductual. • Mesa de trabajo.
---	---	--