



UNIVERSIDAD LAICA ELOY ALFARO DE MANABÍ

Creada mediante Ley No. 10 Registro Oficial No. 313 de noviembre 13 de 1985

FACULTAD DE EDUCACIÓN, TURISMO, ARTES Y HUMANIDADES

CARRERA EDUCACIÓN ESPECIAL

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

MECANISMO: ESTUDIO DE CASO

“Implementación del diseño universal de aprendizaje para la respuesta educativa en escolares con trastornos del espectro autista.”

Autoras:

Angie Alisson López Barre

Goretty Gisell Loor Saltos

Docente tutora:

Lic. Gloria Anabel Alcívar Pincay, Mg.

2025- 2026

Manta - Manabí - Ecuador

CERTIFICADO DE DERECHO DE AUTOR
PROPIEDAD INTELECTUAL

Título del Trabajo de Integración Curricular: "Implementación del diseño universal de aprendizaje para la respuesta educativa en escolares con trastornos del espectro autista."

Autor: LOOR SALTOS GORETTY GISELL Y LÓPEZ BARRE ANGIE ALISSON

Fecha de Finalización: 12 de agosto del 2025

Descripción del Trabajo:

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal diseñar, implementar y evaluar una intervención DUA-TEACCH en un aula de Educación Inicial para crear entornos accesibles y estructurados que promuevan la participación activa, la comprensión autónoma de consignas y el desarrollo integral de niños con TEA. Este estudio está sustentado en una metodología mixta que combina métodos cuantitativos y cualitativos.

Declaración de Autoría:

Yo, Loor Saltos Goretty Gisell, con número de identificación 1350276794, y López Barre Angie Alisson, con número de identificación 1317232112, en nuestra calidad de autor original, y Alcívar Pincay Gloria Anabel, DECLARAMOS la autoría del trabajo titulado "Implementación del diseño universal de aprendizaje para la respuesta educativa en escolares con trastornos del espectro autista". Este trabajo es resultado del esfuerzo intelectual y no ha sido copiado ni plagiado en ninguna de sus partes.

Derechos de Propiedad Intelectual:

El presente trabajo de investigación está reconocido y protegido por la normativa vigente, art. 8 y 10 de la Ley de Propiedad Intelectual del Ecuador. Todos los derechos sobre este trabajo, incluidos los derechos de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación, pertenecen a los autores y a la Institución a la que represento, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Loor Saltos Goretty Gisell

AUTORA

1350276794

López Barre Angie Alisson

AUTORA

1317232112

Alcívar Pincay Gloria Anabel

COAUTOR

1316679552

Manta, 31 de julio del 2025

CERTIFICO

En calidad de docente tutor(a) de la Facultad de Educación, Turismo, Artes y Humanidades de la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, CERTIFICO:

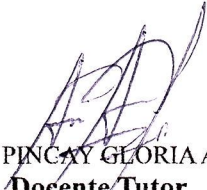
Haber dirigido, revisado y aprobado preliminarmente el Trabajo de Integración Curricular bajo la autoría de la estudiante LOOR SALTOS GORETTY GISELL, legalmente matriculada en la carrera de EDUCACIÓN ESPECIAL, período académico 2025-2026(1), cumpliendo el total de **384 horas**, cuyo tema del proyecto o núcleo problémico es *"IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE PARA LA RESPUESTA EDUCATIVA EN ESCOLARES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA. ESTUDIO DE CASO."*

La presente investigación ha sido desarrollada en apego al cumplimiento de los requisitos académicos exigidos por el Reglamento de Régimen Académico y en concordancia con los lineamientos internos de la opción de titulación en mención, reuniendo y cumpliendo con los méritos académicos, científicos y formales, y la originalidad del mismo, requisitos suficientes para ser sometida a la evaluación del tribunal de titulación que designe la autoridad competente.

Particular que certifico para los fines consiguientes, salvo disposición de Ley en contrario.

Manta, Miércoles, 13 de agosto de 2025.

Lo certifico,


ALCIVAR PINCAY GLORIA ANABEL
Docente Tutor

CERTIFICO

En calidad de docente tutor(a) de la Facultad de Educación, Turismo, Artes y Humanidades de la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, CERTIFICO:

Haber dirigido, revisado y aprobado preliminarmente el Trabajo de Integración Curricular bajo la autoría de la estudiante LOPEZ BARRE ANGGIE ALLISSON, legalmente matriculada en la carrera de EDUCACIÓN ESPECIAL, período académico 2025-2026(1), cumpliendo el total de **384 horas**, cuyo tema del proyecto o núcleo problémico es *"IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE PARA LA RESPUESTA EDUCATIVA EN ESCOLARES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA. ESTUDIO DE CASO."*

La presente investigación ha sido desarrollada en apego al cumplimiento de los requisitos académicos exigidos por el Reglamento de Régimen Académico y en concordancia con los lineamientos internos de la opción de titulación en mención, reuniendo y cumpliendo con los méritos académicos, científicos y formales, y la originalidad del mismo, requisitos suficientes para ser sometida a la evaluación del tribunal de titulación que designe la autoridad competente.

Particular que certifico para los fines consiguientes, salvo disposición de Ley en contrario.

Manta, Miércoles, 13 de agosto de 2025.

Lo certifico,



ALCIVAR PINCAY GLORIA ANABEL
Docente Tutor

APROBACIÓN DEL TRABAJO

Al 1 de febrero del 2022, convocados por el H. Consejo de Facultad, se dan cita: Dra. Beatriz Moreira Macías, PhD. en su calidad de Decana de la Facultad y los docentes _____ y _____, para recibir la sustentación del Trabajo de Integración Curricular: "Implementación del Sistema Pictográfico de Comunicación en Trastorno del Espectro Autista: estudio de caso".

Una vez discutidas y analizadas las posturas de los miembros del tribunal y previo el cumplimiento de los requisitos de ley, se otorga la calificación de:

Dra. Beatriz Moreira Macías, PhD. Calificación:

Calificación:

Calificación:

SUB TOTAL DE LA DEFENSA: _____

En la ciudad de Manta, a _____ de _____ del 202

Es legal,

Econ. Lidia Mero Rivero, Mg.

Secretaria de la Unidad Académica

DEDICATORIA DE GORETTY

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios, por ser mi fuerza y mi compañía fiel. Gracias por sostenerme cuando quise rendirme, por darme esperanza en los días grises y por caminar conmigo incluso cuando no podía más. También me lo dedico a mí misma, por no rendirme, por cada lágrima que transformé en determinación, por las veces que decidí intentarlo de nuevo y por no soltar todos mis anhelos, aun cuando parecía inalcanzable.

En especial a mi mamá, por sus oraciones constantes y su amor, por creer en mí incluso en mis momentos difíciles; a mis hermanas, Alexandra y Wendy, por su apoyo y por recordarme siempre que nunca estoy sola; a mi cuñado Nexar, por convertir mis días difíciles en más ligeros y alegres, con su buen humor y chistes. A Anita y Don Antonio, por su confianza generosa y sincera, que me brindaron paz y motivación; y a mis sobrinos, cuyas risas y abrazos fueron una curita para mi corazón.

A mi novio, por su amor paciente y su apoyo incondicional, por no soltarme y acompañarme incluso en los silencios; a mi dupla de tesis, Alisson, por compartir este camino con dedicación, esfuerzo y compañerismo; y a mis maestros de la carrera de Educación Especial, quienes dejaron una huella imborrable en mi formación, en especial a mi tutora, Mg. Anabel Alcívar, por su guía, cercanía y humanidad.

Este logro no es únicamente mío: está tejido con las oraciones, las sonrisas, los abrazos y las palabras de aliento de cada persona que me acompañó. Lleva, en cada página, un pedacito del amor y la luz que ustedes me regalaron.

DEDICATORIA DE ALISSON LÓPEZ

Quiero empezar dando gracias a Dios, por darme fuerza, sabiduría y paz en los momentos más difíciles de este proceso. Gracias por ser mi guía constante, por caminar junto a mí, por darme la fe para seguir adelante y por recordarme que no hay obstáculos imposibles cuando confío en él y en mí, por más difíciles que fueron las pruebas durante este proceso, nunca me abandono. Gratitud por todas las veces que ya no podía más y de rodillas, orando sentía como su presencia tocaba mi alma y dejaba en tranquilidad. Este proceso de la elaboración de tesis es testimonio de su infinita bondad y misericordia y de oraciones contestadas.

Mis dos princesas, Sofía y Amelia, por ser siempre ese impulso y motivación, mi fuente de amor, inspiración y valentía. Ustedes son mi razón de seguir luchando cada día, y cada sacrificio ha sido por un futuro mejor para nosotras. Gracias por su paciencia, sus largas noches de esperar, donde mamá tenía que hacer varias cosas de la universidad. Este logro es nuestro, porque su amor y paciencia me han acompañado desde el primer día.

Gracias a mis padres Edda y Walter que han sido un apoyo fundamental en este proceso, por ser mi apoyo incondicional y cada palabra de aliento me acompañó desde principio a fin, sin su amor este logro no habría sido posible.

A todos los familiares y amigos que siempre confiaron en mí, donde hubo palabras de apoyo constante, ánimos y de más, durante este proceso mi querida tía Lisseth Tubay jefa de la institución, gracias por su confianza y apoyo, aun sabiendo que estudiaba.

Mis docentes que fueron primordial en este proceso, todos fueron una luz de esperanza y enseñanza, gracias a ellos, hoy nos estamos formando para ser grandes profesionales, que aman lo que hacen.

A mí, por no rendirme, por seguir adelante y por recordar que cada desafío superado es una oportunidad para crecer y aprender. Trabajar, estudiar y ser madre es difícil pero no imposible.

Esto es el reflejo de mi perseverancia de mi lucha constante pero también de la fuerza y el amor que compartimos como familia.

RECONOCIMIENTO

Expresamos nuestra más sincera gratitud a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí por brindarnos la oportunidad de formarnos como profesionales comprometidas con la educación inclusiva, guiándonos hacia una práctica docente basada en el respeto y la diversidad.

Agradecemos de manera especial a la Mg. Anabel Alcívar Pincay, PhD, tutora de este trabajo, por su acompañamiento constante, sus valiosas orientaciones y su paciencia para guiarnos en cada etapa del proceso, motivándonos siempre a dar lo mejor de nosotras.

Nuestro reconocimiento se extiende a la institución educativa que nos abrió sus puertas con generosidad, permitiéndonos desarrollar esta intervención en un ambiente de respeto, apertura y colaboración.

A nuestros docentes, quienes con dedicación y ejemplo nos transmitieron no solo conocimientos, sino también la vocación y el amor por la enseñanza, dejando una huella imborrable en nuestra formación profesional. Este trabajo forma parte de los resultados del proyecto de investigación "*Inclusión y respuesta educativa a las necesidades educativas especiales, en la zona 4 de Ecuador*". Los autores agradecen a la Facultad de Ciencias de la Educación y la Carrera de Educación Especial por facilitar los espacios y el tiempo requerido para culminar esta contribución.

ÍNDICE

APROBACIÓN DEL TRABAJO	i
DEDICATORIA DE GORETTY	i
RECONOCIMIENTO.....	iii
ÍNDICE	iv
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
RESUMEN.....	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCCIÓN	1
MARCO TEÓRICO	4
1.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA) y necesidades educativas específicas asociadas	4
1.1.1. Definición y Caracterización del TEA.....	4
1.1.2. Necesidades educativas asociadas al TEA	4
1.1.3. Atención a las NEE asociadas al Autismo	5
1.1.4. Estrategias inclusivas y respuesta a la diversidad	5
1.2. Diseño Universal para el aprendizaje	6
1.1. Ámbitos del Currículo de Educación Inicial	7
1.1.1. Organización Curricular por Ejes y Ámbitos	7
1.2. Aplicación del DUA en Educación Inicial	8
1.2.1. Fundamentos de la Educación Inicial en Ecuador	8

1.2.2.	Aportes del DUA en Educación Inicial	9
1.2.3.	Estrategias DUA en el Aula de Educación Inicial	9
1.2.4.	Currículo Ecuatoriano de Educación Inicial y Early Start Denver Model (ESDM)	10
1.3.	Pirámide de TEACCH: Enseñanza Estructurada para TEA	12
1.3.1.	Fundamentos de la Pirámide de TEACCH	12
1.3.2.	Principios Fundamentales del TEACCH	13
1.4.	Relación del Principio DUA con el Método TEACCH	14
1.4.1.	Integración de los Ámbitos con DUA y TEACCH	14
	METODOLOGÍA	16
1.5.	Método seleccionado	16
1.6.	Técnicas e instrumentos utilizados	16
1.7.	Procedimiento de la investigación	17
1.8.	Matriz de intervención	18
1.9.	Análisis de los resultados	20
1.10.	Consideraciones éticas	20
	RESULTADOS	22
1.11.	Presentación del caso de estudio	22
1.12.	Resultados de la evaluación inicial	23
1.13.	Resultados de intervención:	26
	Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA	30
	Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA	46
	Resultados de posttest:	75

RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista presenta retos educativos que demandan desde la primera infancia un abordaje respetuoso de la neurodiversidad. Este estudio de caso mira cómo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se usa en un aula de Educación Inicial en la escuela Ellen Key de Manta, Ecuador, donde se reciben niños con TEA. La investigación usó un método mixto, uniendo observaciones directas, pruebas antes y después, entrevistas semi-estructuradas y matrices de seguimiento durante veinticuatro sesiones de intervención, desde noviembre de 2024 hasta julio de 2025. Tomaron parte dos niños de cuatro años, los dos con diagnóstico de TEA, y el grupo general en el que están incluidos, para atender tanto sus necesidades individuales como las de todo el grupo. Los datos mostraron avances claros en comunicación, autorregulación y participación social. El primer niño redujo las conductas que interrumpían, empezó a pedir ayuda a los adultos y mostró mayor tolerancia a las reglas del aula. El segundo niño aumentó significativamente sus vocalizaciones intencionales y mostró un renovado interés por manipular materiales. La docente también vivenció cambios en su práctica: se sintió más segura al aplicar el DUA y notó un incremento en la motivación general del aula. Se concluye que el uso ordenado del DUA, junto con las rutinas del modelo TEACCH, brinda una ruta pedagógica firme para que la inclusión de niños con TEA sea de verdad efectiva.

Palabras Clave

Educación inclusiva, trastornos del aprendizaje, necesidades educativas especiales, educación preescolar, métodos de enseñanza, integración escolar, discapacidad.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder presents educational challenges that, from early childhood, require an approach that respects neurodiversity. This case study analyzes the application of Universal Design for Learning (UDL) in an early education classroom that welcomes children with ASD at the Ellen Key School in Manta, Ecuador. The research adopted a mixed-methods approach, integrating direct observations, pre- and post-test instruments, semi-structured interviews, and monitoring matrices across twenty-four intervention sessions between November 2024 and July 2025. Two four-year-old children, both diagnosed with ASD, participated along with the general classroom in which they are integrated, with the aim of addressing both their individual needs and the collective dynamics. The data collected showed clear progress in communication, self-regulation, and social participation. The first participant reduced disruptive behaviors, began to seek adult assistance, and showed greater tolerance toward group guidelines. The second child significantly increased intentional vocalizations and displayed renewed interest in manipulating materials. The teacher also experienced changes in her practice: she felt more confident applying UDL and observed an overall increase in classroom motivation. It is argued that the systematic application of UDL, combined with the structured routines of the TEACCH approach, provides a solid pedagogical pathway for the genuine inclusion of children with ASD.

Keywords

Inclusive education, learning disorders, special educational needs, preschool education, teaching methods, school integration, disability.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se define como una condición neurobiológica del desarrollo que afecta de modo persistente la interacción social, la comunicación y la conducta. En la población infantil, las manifestaciones del TEA presentan una notable heterogeneidad, que va desde déficits graves en la comunicación hasta el desarrollo de capacidades cognitivas sobresalientes en áreas delimitadas.

A nivel global, el aumento en el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) – ahora se estima que pasa de 1 de cada 36 bebés – ha llevado a que varios países adopten leyes que aseguran que todos los niños, sin importar lo que necesiten, tengan acceso a una educación de calidad, sin que se los discrimine. Aun así, los niños con TEA pueden presentar conductas repetitivas, interés restringido en pocas cosas y una manera rígida de pensar, lo que hace que les cueste entrar de manera plena en aulas tradicionales. Por eso es urgente diseñar y poner en marcha métodos de enseñanza que se ajusten a cada uno (Celis y Ochoa, 2023).

En el meso contexto ecuatoriano, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) y el Currículo de Educación Inicial (Currículo Educación, 2014) establecen la inclusión como eje rector, demandando adaptaciones curriculares y equipos interdisciplinarios que garanticen la igualdad de oportunidades para niñas y niños con necesidades educativas específicas.

A nivel de aula, una visita a un salón de Educación Inicial en una escuela pública de Guayaquil mostró tres problemas principales: (1) los pictogramas y otros apoyos visuales estaban hechos de manera desorganizada, (2) sólo había una o dos maneras de que los niños dijeran lo que aprendieron, y (3) no había un plan fijo para ayudar a los niños a regular su sentido del tacto, del oído y del olfato. Estas cosas hicieron que dos niños con TEA se levantaran de su asiento o se taparan los oídos, que dependieran mucho de que el maestro les dijera qué hacer, y que les costara hacerse espacio en los juegos con otros compañeros.

El DUA, concebido para prever la variabilidad humana en el diseño curricular, surgió como marco idóneo para atender estas barreras, mientras que las estrategias TEACCH aportaban la estructura visual y predictibilidad que demandan muchos escolares con TEA. De esta confluencia teórica y empírica nació el presente estudio, cuyo propósito se centró en diseñar, implementar y evaluar un plan de intervención DUA-TEACCH, con el fin de transformar el aula en un entorno accesible, flexible y motivador para todos los estudiantes.

2. Objetivos

Objetivo general

Diseñar, implementar y evaluar una intervención DUA-TEACCH en un aula de Educación Inicial para crear entornos accesibles y estructurados que promuevan la participación activa, la comprensión autónoma de consignas y el desarrollo integral de niños con TEA.

Objetivos específicos

- Diagnosticar las necesidades y oportunidades del aula de Educación Inicial, identificando las barreras a la representación, la acción-expresión y la implicación de los niños con TEA.
- Implementar un plan de intervención basado en principios DUA y estrategias TEACCH, adaptando espacios, materiales y actividades para responder a las necesidades individuales de los escolares con TEA.
- Evaluar la eficacia de la intervención para mejorar la participación en actividades grupales, la comprensión autónoma de consignas y la autorregulación emocional de los niños con TEA.

Incorporar el DUA en las aulas inclusivas resulta clave para que todos los estudiantes accedan a las mismas oportunidades de participación y aprendizaje, sin importar sus capacidades o necesidades. En el caso de los niños con TEA, cuyas características particulares suelen presentar desafíos para la educación, el DUA ofrece un marco que agiliza la estructuración de los entornos de aprendizaje, que respondan de manera efectiva a esas particularidades. En el caso de educación inicial, esta implementación es particularmente relevante porque facilita la intervención temprana en la prestación de los procesos de aprendizaje y socialización, a través de la provisión de formatos comunicativos diversos y múltiples formas para evidenciar el conocimiento, lo que potencia la permanencia y adaptación progresiva de los niños con TEA al contexto escolar.

Usar el enfoque DUA en aulas inclusivas es fundamental para que todos los chicos tengan las mismas chances de aprender y participar, sin importar sus capacidades. En educación inicial, esta forma de enseñar es aún más importante, porque permite ayudar a los más chicos desde el comienzo en su aprendizaje y en su forma de relacionarse. Al ofrecer formas de comunicación variadas y muchas maneras de mostrar lo que saben, ayudamos a los niños con TEA a aclimatarse al entorno escolar y a sentirse cada vez más cómodos (Sánchez, 2022).

Cuando los maestros pueden adaptar materiales y actividades a cada niño, no solo los ayudan a aprender contenidos académicos, sino que también los animan a relacionarse con sus compañeros y a participar de manera activa. Esto se traduce en un cambio muy positivo en su día a día y, en definitiva, en su calidad de vida.

Este trabajo de integración curricular aborda la imperiosa necesidad de promover las estrategias didácticas específicas dirigidas a estudiantes con TEA en Ecuador y, al mismo tiempo, favorecer la construcción de entornos escolares más inclusivos y accesibles. Mediante la puesta en práctica del DUA en la educación inicial, se espera que los docentes ofrezcan un servicio educativo más equitativo y de calidad superior, cimentando un aprendizaje significativo que capacite a los niños con TEA para llevar una vida plena y autónoma.

MARCO TEÓRICO

1.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA) y necesidades educativas específicas asociadas

1.1.1. Definición y Caracterización del TEA

Para Del Valle et al., (2022), el Trastorno del Espectro es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por déficits en tres áreas clave: la comunicación verbal y no verbal, la interacción social y la regulación de conductas, que frecuentemente se expresan mediante rituales, movimientos repetitivos o intereses muy específicos. Llamamos “espectro” porque las personas con trastorno del espectro autista (TEA) pueden necesitar desde un apoyo muy leve hasta ayuda considerable para las cosas más cotidianas. Por eso, los especialistas organizan los casos en tres niveles de severidad, según cuánto apoyo de verdad necesiten en su vida diaria.

Los médicos usan el DSM-5 para hacer el diagnóstico. Este libro ordena los síntomas en áreas como comunicación, relaciones sociales y conductas repetitivas, y cada persona muestra una combinación distinta. Por ejemplo, un niño puede no saber cómo empezar una conversación, mientras que otro no tiene las reglas sociales más básicas. En las últimas décadas, el número de diagnósticos ha ido en aumento. Ahora se estima que a nivel mundial, un niño de cada 36 recibe un diagnóstico de TEA. En Ecuador, observamos que entre los menores de 5 años la cifra es de 0.28%, y entre los niños de 5 a 14 años sube a 1.7%.

1.1.2. Necesidades educativas asociadas al TEA

Las personas que tienen TEA tienen que lidiar con algunas necesidades educativas especiales, sobre todo cuando se trata de comunicarse. Les cuesta entender lo que se dice de manera directa y también todo lo que no se dice con palabras, como los gestos, las muecas de la cara o cómo suena la voz. Por eso, a veces repiten lo que escuchan sin que eso tenga sentido en el momento, o hablan solo de unos poquitos temas que les gustan mucho y no cambian de tema (Ministerio de Educación de Ecuador, 2024).

En el ámbito social y emocional, los estudiantes con TEA suelen tener problemas para entender las normas no escritas que regulan la interacción grupal, lo que provoca malentendidos y dificulta la expresión de sus intereses y necesidades, aumentando la

distancia con sus compañeros (Instituto Superior de Estudio Sociales y Sociosanitarios, 2022). Conductualmente, presentan una marcada inflexibilidad que dificulta la planificación y anticipación de sus acciones, así como el reconocimiento de las consecuencias, lo que puede derivar en explosiones de ira y conductas disruptivas. Para abordar estas dificultades, se requieren apoyos concretos como calendarios visuales que ayuden a organizar su día y reducir la ansiedad (Tortosa, 2015).

1.1.3. Atención a las NEE asociadas al Autismo

La educación inclusiva se basa en tres partes que siempre tienen que ir juntas: que todos estén presentes, que todos aprendan y que todos participen. El propósito es quitar todas las piedras que impiden que cualquier tipo de alumno se sienta parte de la clase. Por eso, no basta con mirar solo el contenido que tenemos que enseñar; hay que mirar también cómo vive la comunidad y qué podemos hacer para que el aprendizaje crezca. Según Maqueira et al. (2023), la diversidad es el corazón de esta manera de enseñar. Reconocemos que el aprendizaje no es igual para todos y que cambia, así que necesitamos un currículo que se adapte y que se asiente en valores de solidaridad, empatía y en el respeto de las diferencias.

Además, la legislación educativa en Ecuador respalda la inclusión garantizando igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad cultural y social del país, con programas adaptados a las características e intereses de los estudiantes (Vicepresidencia de la república del Ecuador, 2011). La inclusión efectiva se logra mediante equipos interdisciplinarios que planifican actividades y adaptan recursos didácticos según las necesidades individuales, fomentando la colaboración docente y el intercambio de experiencias para generar propuestas pedagógicas que respondan a la heterogeneidad del alumnado (Hernández & Samada, 2021).

1.1.4. Estrategias inclusivas y respuesta a la diversidad

La inclusión escolar requiere la puesta en marcha de políticas y programas de acción afirmativa dirigidos a estudiantes con necesidades educativas específicas, con el fin de asegurar la equidad en el sistema educativo (Guailas et al., 2024). Como lo indica Calle et al., (2023), estas acciones crean un marco normativo y procedimental que favorece la adaptación de las instituciones y plantea nuevos desafíos al personal docente, que debe asegurar la efectiva concreción de la política inclusiva. Dentro de las estrategias cardinales, se señalan las siguientes:

- Adaptaciones multinivel: Se recomienda implementar ajustes en los espacios físicos, en los contenidos académicos y en los apoyos emocionales, de modo que se aborde la diversidad y se incentive una participación activa del alumnado.
- Normas de convivencia explícitas: Resulta necesario establecer normas de convivencia y llevar a cabo actividades grupales que fomenten el compañerismo, la inclusión y la interacción social entre todos los estudiantes.
- Dentro de las prácticas que podemos implementar, podemos usar calendarios, rutinas y cuadros visuales que le digan al alumno qué va a pasar y dónde tienen que ir a lo largo del día. Además, hay que planificar con un propósito.
- Innovación pedagógica: Se aconseja la incorporación de metodologías activas, la realización de adaptaciones curriculares y la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)..
- Eso quiere decir elegir recursos que sean útiles, marcar objetivos claros, ordenar las actividades de forma que tengan sentido y preparar el salón de manera que todos puedan moverse y participa.

1.2. Diseño Universal para el aprendizaje

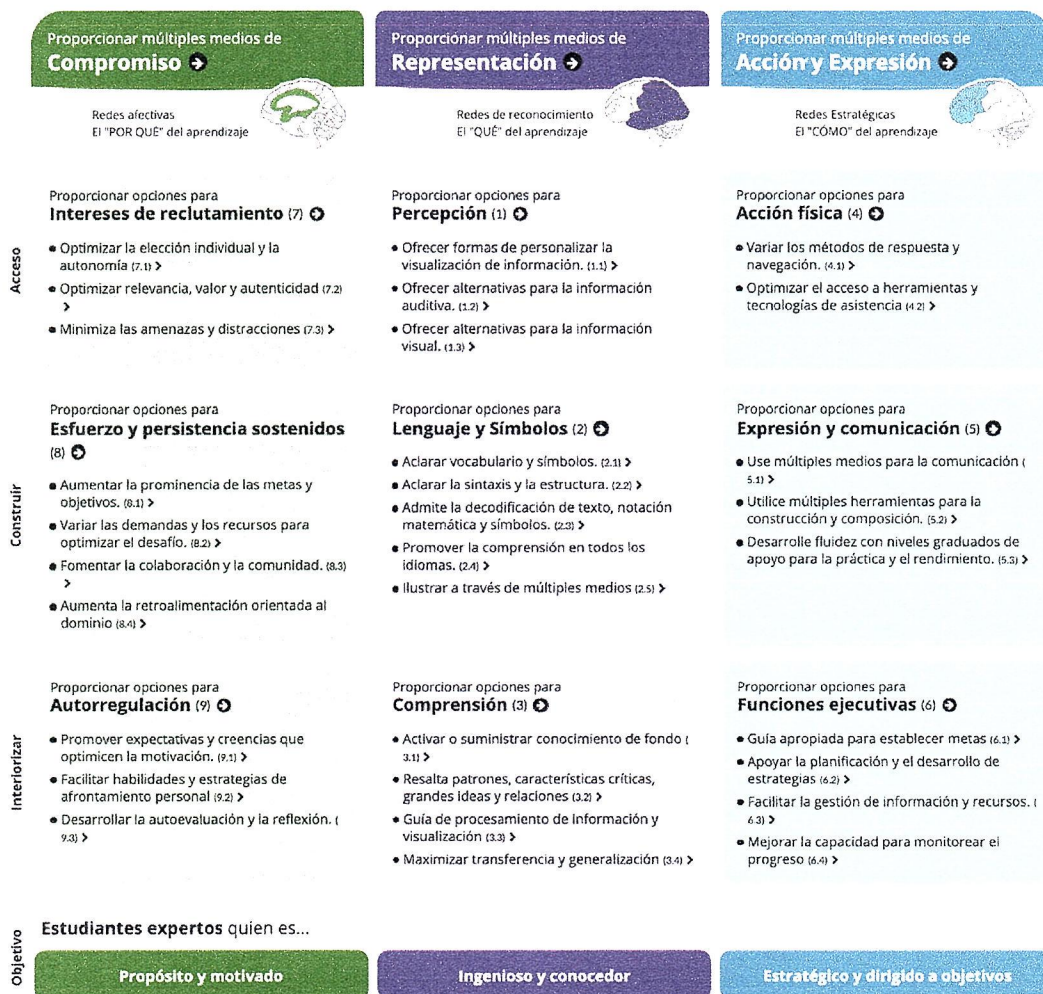
El DUA nació al tomar las ideas del Diseño Universal—que al principio se usaron para hacer edificios accesibles—y meterlas en las aulas. Este giro se consolidó en los años 90 gracias al CAST, que es el Centro de Tecnología Especial Aplicada (Avellán & Alcívar, 2024). Sus creadores, David H. Rose y Anne Meyer, juntaron descubrimientos de neurociencia, investigaciones educativas y nuevas tecnologías para hacer un esquema que quiere que todos los estudiantes, sin excepción, puedan aprender. Como dicen Blázquez y otros (2021), el DUA propone que los profesores piensen en la diversidad de los estudiantes antes de que las clases empiecen, en vez de hacer cambios después de que un alumno tiene un problema. Este modo de pensar alinear los planes con la variabilidad humana va con la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky y con las inteligencias múltiples de Gardner.

El DUA se apoya en tres partes del cerebro que trabajan juntas: la red de reconocimiento, que se ocupa de captar y entender la nueva información; la red estratégica, que regula cómo los alumnos se organizan y se expresan para lograr metas; y la red afectiva, que se mueve por la curiosidad y el deseo de seguir aprendiendo (Unicef, 2014).

Así, el DUA procura eliminar barreras físicas y pedagógicas, favoreciendo la participación y el acceso a contenidos mediante variadas estrategias y herramientas. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021).

Figura 1

Pautas del DUA



Nota. Extraído de AFOE (2024)

1.1. Ámbitos del Currículo de Educación Inicial

1.1.1. Organización Curricular por Ejes y Ámbitos

El Currículo de Educación Inicial de Ecuador (2014) articula la atención pedagógica a la primera infancia entre los 0 y 5 años a partir de un enfoque integral que valora la diversidad de los niños, la relación recíproca con el entorno y el papel central que ocupan el juego y la acción directa en los procesos de aprendizaje. Se estructuran tres ejes

generales de desarrollo, cada uno con ámbitos diferenciados que responden a los distintos momentos del crecimiento y a las singularidades de cada grupo de edad.

Tabla 1

Ámbitos del Currículo para educación inicial

Eje de Desarrollo	Ámbitos (0-3 años)	Ámbitos (3-5 años)
Desarrollo personal y social	Vinculación emocional y social	- Identidad y autonomía - Convivencia
Descubrimiento del medio natural y cultural	Descubrimiento del medio	- Relaciones con el medio natural y cultural - Relaciones lógico-matemáticas
Expresión y comunicación	Lenguaje verbal y no verbal Exploración del cuerpo y motricidad	- Comprensión y expresión del lenguaje - Expresión artística - Expresión corporal y motricidad

Nota. Realizado por Loo y López

El currículo enfatiza que los ámbitos de aprendizaje no operan como compartimentos aislados, sino como dimensiones que se entrelazan y se despliegan a lo largo de todas las experiencias educativas. Es por esto que, las actividades que se sugieren deberían ser holísticas, iniciarse a partir de los intereses de los niños y estar en sintonía con su contexto cultural y familiar (Ministerio de educación del Ecuador, 2014). Para Calle et al., (2023), la inclusión se establece como principio fundamental: se prevé que la planificación y las adaptaciones curriculares reconozcan la diversidad en habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje, tal como lo postula el DUA, junto con otras estrategias orientadas a atender la diversidad.

1.2. Aplicación del DUA en Educación Inicial

1.2.1. Fundamentos de la Educación Inicial en Ecuador

El currículo ecuatoriano de Educación Inicial (2014) se fundamenta en el desarrollo integral de la infancia, abarcando dimensiones cognitivas, afectivas, psicomotrices, sociales, de autonomía, de identidad y de pertenencia comunitaria. Tal concepción holística se articula de manera coherente con las orientaciones del DUA, ya que propicia, desde las primeras etapas, la contextualización de estrategias que responden a la diversidad de los aprendices y fomentan la participación plena de cada niño y niña, sin segregaciones ni ajustes posteriores (UNICEF, 2023).

Figura 2

Múltiples maneras de participar

Múltiples medios de representación	Múltiples medios de expresión	Múltiples medios de participación
Diferentes formatos para presentar contenidos.	Diferentes modalidades para registrar lo que las y los estudiantes aprenden.	Diferentes formatos y contenidos para estimular la motivación por el aprendizaje.
> Visual > Auditiva > Diseño > Símbolos > Video > Lengua de señas > Con pistas	> Elegir respuestas múltiples > Escribir texto > Arrastrar y soltar > Expresar con imágenes > Expresar con lo táctil > Explorar > Escuchar > Hablar	> Relevancia > Diseño > Variedad > Animaciones > Variedad de uso > Amplias opciones auditivas > Comentarios > Refuerzo positivo

Nota. Extraído de UNICEF (2023)

1.2.2. Aportes del DUA en Educación Inicial

Para Quimbíta et al., (2025), la adopción del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la educación inicial ha generado avances claros en la participación de los niños, en su capacidad para autorregularse y en los resultados de aprendizaje. La práctica del juego-trabajo, característica de la educación inicial en Ecuador, se enriquece con la integración de los principios DUA, permitiendo la creación de entornos de aprendizaje multisensoriales y sensibles a diversos estilos y ritmos de aprendizaje (eDocentes, 2025). Entre los logros observados se cuentan:

- Ajuste del proceso educativo a las singularidades de cada estudiante.
- Incremento en la interactividad y en la motivación de los niños.
- Fomento de las competencias del siglo 21.
- Refuerzo de la inclusión y de la equidad en las aulas.

1.2.3. Estrategias DUA en el Aula de Educación Inicial

El DUA constituye un marco pedagógico asociativo que promueve la inclusión plena de cada niño en el aula de educación inicial. Su adopción exige la elaboración meticulosa de espacios, materiales y propuestas didácticas que, al mismo tiempo que celebran la diversidad, previenen las barreras de acceso y de aprendizaje antes de que se presenten

(Center on Technology and Disability, 2023). El DUA se articula en torno a tres principios que guían la educación inicial.

El primer principio, el de múltiples medios de representación, invita a ofrecer la información a través de formatos diversos: imágenes, narraciones sonoras, objetos tangibles y recursos digitales. Por ejemplo, un cuento ilustrado puede complementarse con un relato oral, un conjunto de cuentos objetos que se manipulan y una narración digital animada; de este modo, el aula responde al niño que retiene mejor lo visual, al que se aquieta con lo sonoro y al que aprende tocando (Brihgtwheel, 2024).

El segundo principio, el de múltiples medios de acción y expresión, se traduce en ofrecer a cada niño varias opciones para demostrar lo que ha comprendido: puede dibujar, construir, actuar, narrar o usar una aplicación. En lugar de la exigencia de un único producto, el aula puede acoger un dibujo que sintetiza la idea, un mural que se levanta en bloques, una canción que plasma el recuerdo o una narración que lo cuenta (Moore, 2025).

La tercera idea resalta que usar muchos tipos de actividades juntas ayuda a que los chicos se motiven. Al darles opciones, reforzar sus gustos y plantear retos que pueden manejar, su deseo de aprender crece. Por eso, metemos juegos, actividades que les resultan divertidas, rincones decorados con un tema y pequeños proyectos. (Tats y Fin Talk, 2025).

1.2.4. Currículo Ecuatoriano de Educación Inicial y Early Start Denver Model (ESDM)

En el siguiente apartado se realiza una comparación entre los ámbitos de desarrollo del currículo ecuatoriano y el Modelo ESDM, en primer lugar, las similitudes:

- **Enfoque Integral:** Los dos currículos concebidos para la primera infancia abordan el desarrollo como un fenómeno unitario que integra dimensiones físicas, emocionales, sociales y cognitivas. El diseño ecuatoriano articula el proceso en tres ejes vertebrales que se interconectan, en tanto que el ESDM despliega diez dominios que se despliegan de forma armónica y que se retroalimentan continuamente (Ministerio de educación del Ecuador, 2014).
- **Desarrollo Social y Comunicativo:** Ambos modelos centran la atención en la socialización y el lenguaje como dimensiones estructurales del desarrollo. En el currículo ecuatoriano, el eje de “Desarrollo Personal y Social” se corresponde con los dominios de “Habilidades Sociales”, “Comunicación Receptiva” y “Comunicación Expresiva” reservados por el ESDM (Aspire Early Intervention, 2024).

- Progresión Evolutiva: Los dos enfoques reconocen que el avance en el desarrollo se articula con la edad y con las capacidades particulares de cada niño. En el diseño ecuatoriano se distingue el tramo de 0 a 3 años del de 3 a 5, mientras que el ESDM articula el progreso en cuatro niveles que aumentan en complejidad.

Ahora, se procederá a detallar las diferencias significativas de ambos currículos aplicables:

- Especificidad en la Evaluación: El Modelo ESDM proporciona un esquema de valoración de habilidades que opera a un nivel de precisión superior, presentando criterios minuciosos para cada competencia. En comunicación receptiva, por ejemplo, se registran indicadores tales como “orienta la cabeza hacia el origen del sonido” o “establece contacto visual cuando se pronuncia su nombre”.
- Énfasis en Independencia Personal: Un contraste evidente es que el ESDM consigna un dominio íntegro a la autonomía personal, desagregando las áreas de alimentación, vestido y cuidado personal. El currículo ecuatoriano, por su parte, aborda estos contenidos dentro del eje de desarrollo personal y social, pero de forma menos desagregada (Ministerio de educación del Ecuador, 2014).
- Organización de la Motricidad: El ESDM distingue de forma clara las habilidades de motricidad fina y motricidad gruesa, tratándolas como dominios separados. En el currículo ecuatoriano, ambas se concentran dentro del ámbito “expresión corporal y motricidad” que se inscribe en el eje de expresión y comunicación (Aspire Early Intervention, 2024).
- Dominio de Imitación: El ESDM eleva la imitación a un dominio autónomo y fundamenta su inclusión en el reconocimiento de su papel esencial en el desarrollo de los niños con TEA. En contraste, este aspecto no es considerado como área separada en el currículo ecuatoriano (Kids Research Institute, 2025).

Agrupar el contenido en grandes temas nos deja mirar el desarrollo de los chicos de un solo vistazo. Así, conseguimos que varias materias se ayuden entre sí. Este esquema está hecho para los peques de educación inicial y hace más sencillo el trabajo a los maestros que deben dar clases de distintos temas a la vez.

Tabla 2

Comparativa de Ámbitos de Desarrollo de currículo de Educación inicial y el modelo ESDM

Currículo Ecuatoriano de Educación Inicial (2014)	Early Start Denver Model (ESDM) - Currículo Denver
EJE: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	ÁMBITOS SOCIALES Y COMUNICATIVOS
- Identidad y autonomía (3-5 años)	- Habilidades Sociales
- Convivencia (3-5 años)	- Comunicación Receptiva
- Vinculación emocional y social (0-3 años)	- Comunicación Expresiva
	- Imitación
EJE: DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y CULTURAL	ÁMBITOS COGNITIVOS Y DE JUEGO
- Relaciones con el medio natural y cultural (3-5 años)	- Cognición
- Relaciones lógico-matemáticas (3-5 años)	- Juego
- Descubrimiento del medio (0-3 años)	
EJE: EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN	ÁMBITOS MOTRICES Y CONDUCTUALES
- Comprensión y expresión del lenguaje (3-5 años)	- Motricidad Fina
- Expresión artística (3-5 años)	- Motricidad Gruesa
- Expresión corporal y motricidad (3-5 años)	- Comportamiento
- Lenguaje verbal y no verbal (0-3 años)	- Independencia Personal: Alimentación, vestimenta y aseo
- Exploración del cuerpo y motricidad (0-3 años)	

Nota. Realizado por Loor y López

La comparación concreta entre los dos modelos indica que, a pesar de sus orientaciones contextuales diferenciadas, ambos sostienen un paradigma global acerca del crecimiento infantil. El currículo ecuatoriano presenta un diseño más expansivo y extrapolable, concebido para captar la diversidad del conjunto poblacional, mientras que el ESDM articula herramientas centradas y finamente calibradas para la intervención en los primeros años.

Si juntamos estas dos formas de trabajo, hacemos un gran salto para que la enseñanza inicial sea más inclusiva. El modelo ecuatoriano nos da un mapa amplio de contenidos, mientras que el ESDM da diagnósticos finitos y precisos. Al combinar estas dos herramientas, creamos actividades que miran al grupo pero, a la vez, se ajustan a lo que necesita cada niño, haciendo las estrategias más precisas y efectivas.

1.3. Pirámide de TEACCH: Enseñanza Estructurada para TEA

1.3.1. Fundamentos de la Pirámide de TEACCH

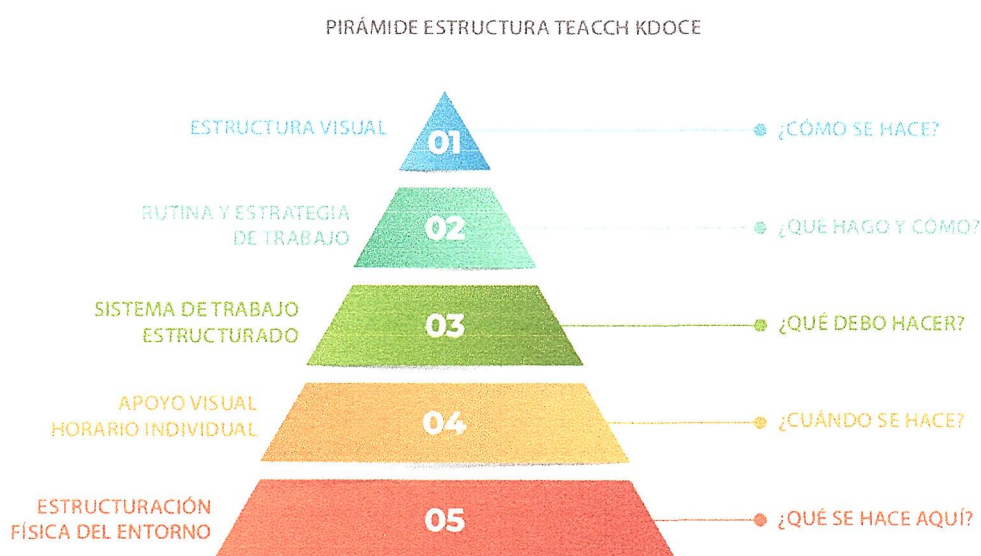
El enfoque TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Dificultades en la Comunicación), desarrollado en la Universidad de Carolina del Norte, ofrece un marco

educativo estructurado que prioriza el aprendizaje funcional y la promoción de la autonomía en individuos del espectro autista. La intervención se centra en la adecuación del contexto y de las rutinas cotidianas, atendiendo las particularidades y los intereses de cada aprendiz (ADIPA, 2024).

Las aulas se configuran de manera precisa, incorporando apoyos visuales, secuencias temporales predecibles y recursos organizados, de modo que los menores pueden anticipar las actividades y entender las expectativas que se les plantean. La meta fundamental consiste en facilitar la comprensión de su entorno, reducir la incertidumbre y favorecer la autosuficiencia, siempre en función de las competencias cognitivas y las sensibilidades sensoriales que cada persona presenta (Odriozol, 2024).

Figura 3

Pirámide de TEACCH



Nota. Extraído de KDOCE (2024)

1.3.2. Principios Fundamentales del TEACCH

De acuerdo con MIU (2024) los principios que fundamentan el enfoque TEACCH se centran en:

- Valorar y partir de las fortalezas e intereses del alumno.
- Realizar una evaluación precisa y recurrente en todos los contextos.
- Facilitar la decodificación del entorno despreciando la suposición de que el sentido llega de manera automática.

- Sostener una actitud empática y diseñar un entorno estructurado.
- Interpretar las conductas problemáticas como carencia de entendimiento y no como voluntad de desobediencia.

1.4. Relación del Principio DUA con el Método TEACCH

El núcleo del modelo TEACCH se articula en una enseñanza estructurada que respeta la competencia visual y la búsqueda de rutinas de las personas con TEA. Este núcleo se articula con el DUA al eliminar barreras desde la concepción curricular y al propiciar una accesibilidad que se entiende como derecho de todos. A continuación, se presenta un cuadro comparativo de ambos principios:

Tabla 3

Comparación de DUA y TEACCH

Aspecto	Principios del Método TEACCH	Principios del DUA
Filosofía central	Enseñanza estructurada para perfiles TEA	Variabilidad como norma; diseño para todos
Enfoque principal	Estructura física, horarios y sistemas visuales	Representación, Acción-Expresión, Implicación
Estructura del entorno	Espacios claramente definidos y predecibles	Entornos flexibles y adaptables
Comunicación	Soporte visual intensivo (pictogramas, horarios)	Múltiples formas de comunicación
Individualización	Currículo adaptado tras evaluación PEP-3	Personalización proactiva desde el diseño
Autonomía	Rutinas predecibles, apoyos visuales constantes	Desarrollo de autorregulación y agencia
Población objetivo	Personas con TEA específicamente	Todo el alumnado (inclusión universal)
Metodología	Estructuración ambiental y visual	Neurociencia + opciones múltiples
Evaluación	CARS, PEP-3, AAPEP	Evaluaciones auténticas y variadas
Participación familiar	Coparticipación padre-profesional como coterapeuta	Familia como sistema de apoyo integral
Flexibilidad	Estructura rígida que se flexibiliza gradualmente	Flexibilidad inherente y continua
Generalización	Transferencia planificada de habilidades específicas	Transferencia natural entre contextos diversos

Nota. Realizado por Looz y López

1.4.1. Integración de los Ámbitos con DUA y TEACCH

Para Gómez (2020)., la convergencia de DUA y TEACCH amplía y refuerza cada ámbito curricular a través de las siguientes interacciones:

- **Identidad y Autonomía:** Los apoyos visuales característicos de TEACCH se integran con los diversos modos de representación promovidos por DUA, y a su vez, la flexibilidad de DUA en formatos de contenido y evaluación enriquece las rutas hacia el autodesarrollo personal.
- **Convivencia:** La organización social planteada por TEACCH se suma a las técnicas de mediación y cooperación de DUA, propiciando espacios donde la participación colectiva se vuelve accesible y significativa.
- **Relaciones con el medio:** La disposición visual de TEACCH ordena y delimita el entorno, facilitando su comprensión, mientras que las múltiples vías de representación previstas por DUA amplían las posibilidades de interacción con dicho medio.
- **Lenguaje y Comunicación:** Los sistemas de comunicación aumentativa de TEACCH se ven potenciados por las intensas opciones de acción y expresión que DUA ofrece, permitiendo un diálogo flexible y adaptado.
- **Expresión Artística y Motricidad:** La organización espacial de TEACCH crea contextos seguros y previsibles que, a la vez, invitan a la exploración creativa, guiada por los principios de flexibilidad, inclusión y autonomía que persigue DUA.

METODOLOGÍA

1.5. Método seleccionado

Esta investigación utiliza un diseño secuencial explicativo que combina métodos cuantitativos y cualitativos para evaluar la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en un aula de educación inicial con dos niños diagnosticados con TEA, en la escuela particular "Ellen Key" de Manta, Manabí, Ecuador.

En la fase cuantitativa, se aplican protocolos de observación estandarizados y pruebas pre-post para medir el progreso en competencias comunicativas, sociales y cognitivas, permitiendo un análisis estadístico riguroso (Babativa, 2017).

Complementariamente, la fase cualitativa incluye entrevistas semiestructuradas a la docente y la recopilación de notas de campo, que aportan una interpretación contextualizada sobre percepciones, barreras y facilitadores en la implementación del DUA (Ugalde & Balbastre, 2013).

Este enfoque integrado, basado en un paradigma pragmático, no solo permite evaluar la efectividad de la intervención con datos objetivos, sino también comprender los procesos y desafíos que influyen en su aplicación, garantizando además el respeto a los principios éticos de investigación con sujetos humanos

1.6. Técnicas e instrumentos utilizados

Para el desarrollo de este estudio, se aplican diversas técnicas e instrumentos destinados a recolectar información que contribuya a mejorar el enfoque de la investigación. En el marco del estudio de caso, se emplearon:

Observación de aula basada en DUA

Se utilizó una guía de observación estructurada que incluye 18 ítems distribuidos en las tres dimensiones del DUA: representación (6 ítems), acción-expresión (6 ítems) e implicación (6 ítems). Cada indicador se valoró en una escala de 0 a 3 (0 = no se observa; 3 = se observa de forma autónoma y consistente), lo que permitió cuantificar el grado de accesibilidad del entorno escolar antes y después de la intervención. Dos observadoras entrenadas registraron de manera independiente la frecuencia y calidad de apoyos visuales (pictogramas, señalética), la oferta de alternativas de respuesta (dramatización, manipulativos, tecnología) y el nivel de participación y autorregulación sensorial (uso de rincones de calma, tolerancia a cambios de rutina).

Ficha de observación individual para los niños con TEA

Con el propósito de capturar las particularidades de cada participante, se diseñaron fichas de observación individualizadas, compuestas por 15 ítems —cinco por dimensión del DUA— que evalúan conductas específicas de los niños: atención a consignas, elección de canal expresivo y respuesta emocional. Al igual que la guía de aula, las fichas utilizan una escala de 0 a 3 y facilitan el seguimiento de cambios intraindividuales entre pretest y posttest. Las observadoras anotaron tanto las puntuaciones numéricas como breves notas de contexto (por ejemplo, desencadenantes de crisis o estrategias de autorregulación espontáneas), lo que enriqueció el análisis cualitativo.

Entrevista semiestructurada a la docente

Para profundizar en las percepciones y prácticas docentes se diseñó un guión de entrevista semiestructurada de diez preguntas abiertas, organizadas en tres bloques: (a) conocimientos y seguridad en la aplicación del DUA, (b) uso de apoyos visuales y estrategias TEACCH y (c) retos y necesidades de acompañamiento. Cada entrevista, con una duración aproximada de 45 minutos, fue grabada y transcrita textualmente. Se empleó codificación temática abierta para identificar categorías emergentes, reforzando así la triangulación con los datos observacionales.

En conjunto, la combinación de estos instrumentos —dos instrumentos de observación cuantitativa y uno de recogida cualitativa— garantizó una visión integral de la intervención DUA-TEACCH, permitiendo contrastar métricas objetivas de accesibilidad y participación con la voz de la docente y las notas de campo.

1.7. Procedimiento de la investigación

El desarrollo de este trabajo de investigación se desarrolló en tres etapas, que enuncian de forma breve en los siguientes párrafos y detalla su operativización en la matriz de intervención (ver figura 4):

Figura 4

Operativización en la matriz de intervención



1.8. Matriz de intervención

Tabla 4

Plan de Intervención “Implementación del Diseño Universal de Aprendizaje en un niño con Trastorno del Espectro Autista dentro del contexto escolar”

Ejes	Objetivos	Estrategias	Actividades	Responsables o participantes	Periodicidad	Fechas de inicio y finalización
Evaluación inicial (pretest)	Evaluar e identificar las necesidades y oportunidades en un aula de inicial, desde la perspectiva del DUA, para favorecer el aprendizaje de los niños con TEA.	Observación directa. Entrevista al docente. Aplicación de Instrumentos	- Firma de consentimiento a la directora de la institución. - Instrumento de Evaluación Individual para Niño con TEA (Basado en el DUA y el Perfil de Desarrollo). - Instrumento de observación directa basado en el DUA en aulas de educación inicial para niños con TEA. - Entrevista al docente sobre la implementación del DUA.	Investigadores Docente Participante 1 y 2	Única vez al inicio del proceso.	Primera semana de noviembre.
Intervención Fortalecer las habilidades de comunicación, relaciones sociales y la flexibilidad cognitiva, a través del DUA.	Implementar estrategias de DUA dentro del contexto escolar para apoyar el aprendizaje y la inclusión de un niño con TEA, adaptando los entornos, materiales y actividades para satisfacer sus necesidades individuales y promover su participación activa y significativa en el proceso educativo.	Desarrollo de plan de actividades desde enfoque del DUA.	Sesión 1: Diseñar un espacio sensorial adaptado para la autorregulación emocional. Sesión 2: Preparar tableros visuales para la organización de las actividades diarias. Sesión 3: Creación y exploración de la caja sensorial. Sesión 4: Reconocer y asociar las vocales a través de actividades lúdicas y sensoriales. Sesión 5: Trazo de vocales a través de experiencias sensoriales táctiles. Sesión 6: Reconocer, relacionar y representar los números del 1 al 5. Sesión 7: Reconocer, asociar y representar los números del 5 al 10 Sesión 8: Identificar y cierre del número 10. Sesión 9: Reconocer y clasificar los colores primarios mediante actividades lúdicas.	Investigadoras Docente Estudiantes	Durante los 3 meses y medios de intervención	Noviembre y diciembre del 2024, mayo y junio del 2025

			Sesión 10: Reconocer, dibujar y clasificar figuras geométricas mediante actividades sensoriales y creativas. Sesión 11: Identificar las relaciones espaciales "dentro" y "fuera" mediante actividades manipulativas y prácticas. Sesión 12: Identificar emociones y fortalecer habilidades sociales mediante el trabajo grupal Sesión 13: Reforzar el trabajo en equipo y la comunicación mediante dinámicas grupales socioemocional. Sesión 14: Desarrollar la motricidad fina con actividades que estimulen aquello. Sesión 15: fortalecer habilidades sociales mediante el trabajo grupal. el juego guiado, incentivando la coordinación corporal. Sesión 16: Fortalecer la comunicación, habilidades de narración con cuentos e imágenes. Sesión 17: Reconocer su nombre propio y fortalecer la motricidad fina Sesión 18: Fomentar la creatividad artística. Sesión 19: Clasificación por colores Sesión 20: Identificar la línea vertical, fortaleciendo la atención y motricidad fina. Sesión 21: Fomentar el respeto por señales básicas de tránsito mediante el juego simbólico. Sesión 22: Fortalecer las habilidades de realizar líneas horizontales. Sesión 23: El arte me relaja Sesión 24: Fomentar la expresión del afecto hacia la familia a través de una representación teatral.			
Evaluación (post test)	Evaluar la eficacia de la implementación del DUA para la intervención en un niño con TEA en contextoescolar.	Observación participante Entrevista al docente. Aplicación de los instrumentos.	Instrumento de Evaluación Individual para Niño con TEA (Basado en el DUA y el Perfil de Desarrollo). Instrumento de observación directa basado en el DUA en aulas de educación inicial para niños con TEA. Entrevista al docente sobre la implementación del DUA.	Investigadoras Docente	Única vez al finalizar el proceso	Inicio de julio

Nota. Realizado por Loor y López

1.9. Análisis de los resultados

Los datos cuantitativos obtenidos a través de la observación de aula y las fichas individuales se procesaron asignando a cada ítem una puntuación de 0 a 3 (0 = no logra; 3 = logra de forma autónoma). A partir de estos valores, se calcularon las medias por dimensión (representación, acción-expresión e implicación) para el pretest y el postest, y se determinó el cambio absoluto (Δ) en cada caso. Estos resultados se presentaron en forma de tablas de comparación y gráficos de barras, lo que permitió visualizar de manera precisa la magnitud de las mejoras y evaluar si los incrementos superaban umbrales preestablecidos de relevancia pedagógica.

. Al mismo tiempo, el análisis cualitativo empezó con las transcripciones completas de las entrevistas semiestructuradas realizadas a la docente, complementadas por las notas de campo tomadas durante las observaciones. Con un proceso de codificación abierta y axial, fuimos desguazando los datos y hallamos categorías emergentes, como “apoyos visuales”, “procesamiento sensorial” y “seguridad docente”, las cuales luego organizamos en cinco ejes temáticos. A cada una le añadimos fragmentos textuales representativos, así logramos que los resultados mantuvieran el contexto y la voz de los participantes.

Por último, utilizamos un enfoque de triangulación para unir los dos conjuntos de datos. Comparamos los aumentos cuantitativos en cada dimensión con los descubrimientos cualitativos, como cuando el incremento de +1,3 en “representación” se respaldó con testimonios sobre el uso constante de pictogramas. Este cruce de evidencias consolidó la validez de la investigación y nos permitió construir un análisis interpretativo que relaciona los resultados directamente con los objetivos, ofreciendo una perspectiva completa y rigurosa de la efectividad del plan DUA-TEACCH.

1.10. Consideraciones éticas

Este estudio se desarrolló cumpliendo de manera estricta con los principios éticos que rigen las investigaciones con seres humanos, poniendo especial atención en la protección de poblaciones vulnerables como los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se contó con el consentimiento informado de la directora de la institución educativa y la autorización de los padres o tutores legales de los dos estudiantes participantes, quienes recibieron información clara y detallada sobre los objetivos, procedimientos, posibles beneficios y eventuales riesgos del estudio, así como el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas.

La investigación se llevó a cabo dentro del aula regular, procurando en todo momento cuidar la identidad y privacidad no solo de los estudiantes participantes,

también de los demás niños presentes en el entorno escolar. La recolección de datos incluyó información proporcionada por la docente de aula y las observaciones realizadas a los estudiantes, garantizando en todo momento la confidencialidad y anonimato de los involucrados. Los datos personales fueron reservados mediante procedimientos, evitando que cualquier información permita su identificación.

Además, la privacidad de los niños y de la docente se respetó en todo momento. Las actividades se realizaron en un espacio seguro, diverso y adaptado a las características de cada participante. Cada intervención se diseñó siguiendo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, para reducir cualquier riesgo o incomodidad y para crear un clima positivo que ayude a la participación, a la equidad y al bienestar de todos los que estaban en el aula.

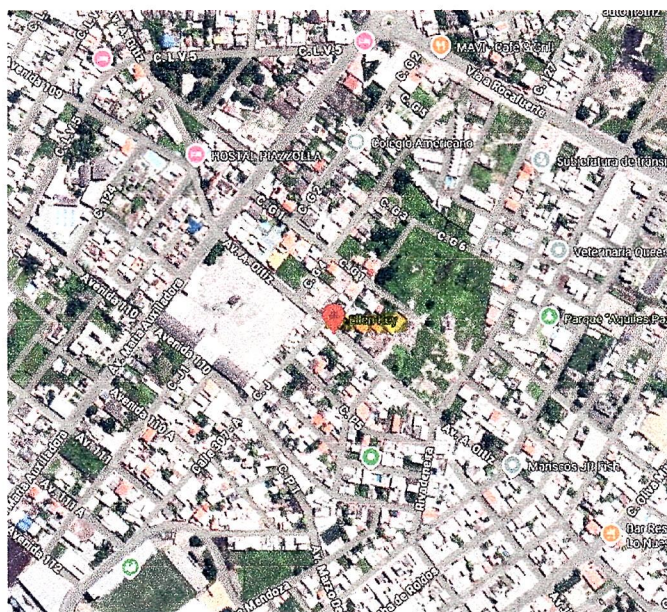
RESULTADOS

1.11. Presentación del caso de estudio

La investigación se desarrolló en el centro educativo Ellen Key, situado en la ciudad de Manta, provincia de Manabí, Ecuador. Se tomó como campo de estudio el grupo de Inicial 1, compuesto por cerca de 21 niños, el cual se caracteriza por su modelo de inclusión, la Escuela Ellen Key cultiva un ambiente institucional favorable a la diversidad; su equipo docente, capacitado en la atención a necesidades educativas especiales, ha desarrollado competencias en la adecuación de materiales y en la modificación de rutinas para facilitar la participación plena y equitativa de todos los alumnos.

Figura 5

Croquis de Ubicación



Nota. Obtenido de Google Maps

El estudio involucra a dos participantes masculinos de 4 años, con diagnóstico de TEA, ambos residentes en Manta y cursando Inicial 1 en la Escuela Ellen Key.

Participante 1.

- Sexo: Masculino
- Edad: 4 años
- Diagnóstico: Trastorno del Espectro Autista (TEA) grado 2.
- Residencia: Manta, Manabí
- Grupo familiar: Vive con ambos padres y una hermana menor
- Nivel socioeconómico: Medio

Participante 2.

- Sexo: Masculino
- Edad: 4 años
- Diagnóstico: Rasgos autistas, en proceso de diagnóstico formal
- Residencia: Manta, Manabí
- Grupo familiar: Vive con su madre y abuelos maternos
- Nivel socioeconómico: Medio-bajo

Los participantes proceden de familias que respaldan su formación académica, aunque las posibilidades de acceder a recursos complementarios son desiguales. No constan antecedentes de trastornos del neurodesarrollo en los progenitores ni en los hermanos. Comenzaron su trayectoria educativa en aulas regulares, donde, al principio, las exigencias del entorno inclusivo les plantearon dificultades en la socialización y en la comunicación.

1.12. Resultados de la evaluación inicial

Propósito: obtener la línea base de las oportunidades y barreras que existen en el aula para **planificar una intervención DUA-TEACCH pertinente** y medir cambios posteriores.

Para establecer la línea base de la investigación, se aplicaron tres instrumentos entre el 15 y el 19 de noviembre de 2024: (a) una observación de aula basada en los principios del DUA que registró 18 indicadores sobre representación, acción-expresión e implicación; (b) fichas de observación individual para los dos niños con TEA, con 15 ítems cada una; y (c) una entrevista semiestructurada a la docente destinada a indagar prácticas, percepciones y desafíos. Estos insumos proporcionan la evidencia inicial contra la cual se contrastarán los efectos de la intervención.

Resultados cuantitativos en pretest:

La Tabla 5 (ver) sintetiza los puntajes promedio obtenidos en la observación de aula y en las fichas individuales de los dos niños con TEA, utilizando la escala 0 – 3 (0 = no lo logra; 3 = lo logra de forma autónoma). Los resultados confirman que, antes de la intervención, el aula exhibe un nivel de logro parcial en las tres dimensiones del DUA (representación = 1,2; acción-expresión = 1,0; implicación = 1,0), con carencias especialmente notorias en la diversificación de formas de demostrar el aprendizaje y en la estructuración de rutinas visuales que fomenten la implicación.

A nivel individual, Participante 1 mostró medias inferiores a 1,0 en todas las dimensiones, destacándose la dimensión de implicación (0,4), donde se observaron tiempos de atención muy breves y conductas de escape frecuentes. Participante 2 registró un patrón similar, aunque con puntajes aún más bajos en acción-expresión e

implicación (0,4), reflejando dificultades para responder a consignas sin la insistencia constante del adulto y baja tolerancia al trabajo grupal.

El análisis conjunto revela que las principales barreras se concentran en: (1) la ausencia de apoyos visuales sistemáticos que faciliten la comprensión de consignas; (2) la escasez de alternativas para que los estudiantes demuestren el aprendizaje mediante canales diversos; y (3) la falta de estrategias consistentes de regulación sensorial y de establecimiento de rutinas, lo que se traduce en baja implicación y elevada ansiedad. Estos hallazgos cuantitativos se alinean con la percepción docente recogida en la entrevista inicial, consolidando la necesidad de una intervención DUA-TEACCH que reduzca las barreras identificadas y favorezca una mayor participación de los niños con TEA.

Tabla 5

Resultados cuantitativos del instrumento del aula y de la ficha de los participantes

Fuente / Dimensión	Media (0-3)	Nivel de logro	Hallazgo clave
Aula – Representación	1,2	Parcial	Señalética y pictogramas esporádicos
Aula – Acción & expresión	1,0	Parcial	Pocas alternativas para demostrar aprendizaje
Aula – Implicación	1,0	Parcial	Rutinas visuales poco claras; escaso uso de zonas de calma
Participante 1 – Rep.	0,8	Bajo	Responde solo a objetos reales de interés
Participante 1 – A&E	0,6	Bajo	Requiere modelado para participar
Participante 1 – Implic.	0,4	Muy bajo	Tiempo de atención < 2 min; crisis frecuentes
Participante 2 – Rep.	0,6	Bajo	Comprende mejor con apoyo gestual constante
Participante 2 – A&E	0,4	Bajo	Responde solo ante insistencia del adulto
Participante 2 – Implic.	0,4	Muy bajo	Limitada tolerancia al trabajo grupal

Nota: Escala: 0 = No lo logra · 1 = Lo logra parcialmente · 2 = Lo logra con apoyo · 3 = Lo logra de forma autónoma. Las medias se calcularon promediando los ítems de cada dimensión.

Resultados cualitativos en pretest:

A continuación, se muestra la síntesis de los principales hallazgos cualitativos obtenidos en la evaluación inicial, organizados en cinco categorías emergentes y respaldados por citas textuales de la docente y notas de campo. Esta tabla ilustra tanto las percepciones y prácticas vigentes en el aula como las barreras identificadas para la implementación sistemática del DUA.

Tabla 6

Resultados de la entrevista y notas de campo

Categoría emergente	Indicadores cualitativos	Citas ilustrativas
Conocimiento y seguridad docente	– Duda sobre su dominio del DUA. – Reconoce actuar “por intuición”.	“No podría decir que implemento DUA completamente... a veces es por intuición y experiencia.” (P1)

			"Me falta formación; no estoy segura de estarlo aplicando bien." (P2)
Apoyos de representación	de	– Uso esporádico de pictogramas. – Señalética fija inexistente.	"Uso imágenes, cuentos y algunos juegos, pero no sé si estoy usando todas las formas." (P4) "Con los niños con autismo empleo pictogramas... porque no lo vimos en mi formación." (P4)
Oportunidades de acción - expresión	de	– Demostraciones limitadas a dibujos o juego libre. – Sin dispositivos adaptados.	"Los niños suelen expresar mejor con dibujo o juegos simbólicos; no tenemos herramientas tecnológicas." (P6) "A veces veo que siguen la misma dinámica para todos; eso los aburre." (Nota de campo)
Participación / clima de aula		– Conductas de escape y llanto. – Baja tolerancia al trabajo grupal.	"Se frustra y llora cuando algo no le gusta, pero no tenemos espacios formales para calmarlo." (P9) "La mayoría del tiempo se encuentra en su mesa solo." (Obs. Niño 2)
Condiciones habilitadoras		– Falta de tiempo y recursos. – Necesidad de acompañamiento técnico.	"La falta de tiempo para planificar y la poca formación sobre DUA son los principales desafíos." (P10) "Contar con un acompañamiento técnico sería de gran ayuda." (P12)

Nota: Citas tomadas de la Entrevista-Pre (preguntas numeradas) y de las notas de observación inicial.

Los testimonios de la docente y las notas de campo describen un entorno con apoyos visuales dispersos, escasas alternativas de expresión y crisis conductuales frecuentes, lo que coincide con los puntajes bajos ($\leq 1,2$) de la Tabla 2.2. La inseguridad declarada ("me falta formación") y la falta de recursos materiales explican por qué las rutinas visuales, la señalética y los dispositivos alternativos aún no se han integrado de forma sistemática.

Asimismo, las conductas de escape observadas —llanto, retiro de la actividad, tiempos de atención < 2 min— revelan la ausencia de estrategias de regulación sensorial y de rincones de calma. Esto refuerza la pertinencia de diseñar una intervención que combine DUA + TEACCH + enfoque sensorial, proporcionando acompañamiento técnico y tiempo de planificación para la docente. De este modo se espera transformar las barreras identificadas en oportunidades de aprendizaje inclusivo para los dos niños con TEA y para el grupo en general.

2.4 Convergencia de evidencias cuantitativas y cualitativas:

Al triangular los resultados cuantitativos (Tabla 5) con los datos cualitativos (Tabla 6), se observa una coherencia clara en torno a tres barreras principales:

1. **Apoyos visuales dispersos:** Las medias bajas en "representación" (1,2 en el aula; $\leq 0,8$ en los niños) coinciden con la percepción docente de un uso esporádico de pictogramas y señalética inexistente, así como con las notas de campo que recogen confusión ante consignas visuales insuficientes.

2. **Pocas alternativas de expresión:** El puntaje bajo en “acción-expresión” (1,0 en el aula; 0,4–0,6 en los niños) refleja la falta de ofertas para que los escolares demuestren lo aprendido (dibujos o juego libre), tal como señalan la docente (“los aburre la dinámica única”) y la observación de comportamientos de retirada.

3. **Débil implicación y autorregulación:** Las medias más reducidas en “implicación” (1,0 en el aula; 0,4 en los niños) se corresponden con crisis frecuentes, llanto y dependencia de modelado constantes, descritos tanto en las entrevistas como en las fichas de observación individual.

Esta convergencia evidencia que las necesidades identificadas —sistematizar apoyos visuales, diversificar canales de expresión y estructurar rutinas sensoriales— son reales y urgentes, sustentando la lógica de la intervención DUA-TEACCH.

La evaluación inicial muestra un entorno con apoyos aislados y una alta dependencia de indicaciones verbales, lo que dificulta la comprensión de consignas, la expresión autónoma del aprendizaje y la participación sostenida de los niños con TEA. Asimismo, la docente reconoce inseguridad en la aplicación del DUA y demanda acompañamiento técnico y más tiempo de planificación.

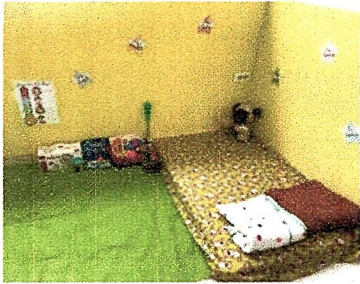
Por tanto, se justifica la puesta en marcha de un plan de intervención de 24 sesiones basado en:

- Principios DUA, para garantizar múltiples formas de representación, acción-expresión e implicación;
- Estrategias TEACCH, que aportan estructura, secuenciación visual y normas predictibles;
- Enfoque sensorial y rincones de calma, para regular la sobrecarga sensorial y favorecer la autorregulación emocional.

Este diseño pretende transformar las barreras detectadas en oportunidades de aprendizaje accesible, promoviendo la participación activa y la inclusión plena de los escolares con TEA.

1.13. Resultados de intervención:

A continuación, se presentan, las matrices de intervención que constituyen el registro sistemático de la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y TEACCH, desarrolladas entre noviembre de 2024 y junio de 2025. Este apartado documenta el desarrollo gradual de las 24 sesiones ejecutadas, evidenciando la evolución de los participantes y la efectividad de las estrategias inclusivas aplicadas en el aula de educación inicial, a continuación, se evidencian:

Nombre de la sesión	"Explorando mis sentidos: descubro, siento y me regulo".		Sesión #1
Objetivo	Fomentar la autorregulación emocional a través de la exploración sensorial, utilizando estrategias accesibles y personalizadas que respondan a las necesidades de niños con autismo, promoviendo la participación activa, el reconocimiento de emociones y las preferencias sensoriales.		Fecha: 25-11-2024
Ámbito	Ámbito Identidad- Autonomía- Acompañamiento integral		Tiempo estimado: 45 – 50 min.
Actividades		Recursos	Observaciones
Las actividades aplicadas en esta sesión corresponden a la fase inicial exploratoria, donde se busca la creación de un espacio de autorregulación emocional. 1. Presentar al niño diferentes elementos sensoriales: cojines, pelotas, rompecabezas, botella sensorial, espuma, objetos táctiles, música tranquila. 2. Crear un rincón con tarjetas visuales que representen emociones y estrategias de regulación (ejemplo: "Respira profundo", "Usa la bola antiestrés"). 3. Pedir que exploren libremente el espacio, observando su interacción con cada elemento. 4. Introducir una tabla visual con emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, calma) y luego decirle que indique cómo se siente antes y después de usar los elementos sensoriales. 5. Observar qué elementos generan mayor calma y registrar las preferencias.		- cojines - pelotas - rompecabezas - botella sensorial - espuma - objetos táctiles - música tranquila. - bola antiestrés - cubo rubi - tarjeta de emociones	Identificaron correctamente emociones básicas con apoyo de la tarjeta de regulación. El P1 interactuó activamente con los rompecabezas, aunque presentó dificultad para seguir instrucciones verbales largas; respondió mejor a indicaciones visuales. P2 mostró mayor interés por la botella sensorial y la música tranquila, evidenciando un estado de calma prolongado.
 <i>Ilustración 1. Presentación del rincón sensorial</i>		 <i>Ilustración 2. Presentación del material.</i>	 <i>Ilustración 3. Explorando el material</i>
			 <i>Ilustración 4. Explorando diferentes materiales</i>

Sesión 1 “Explorando mis sentidos: descubro, siento y me regulo”.		
Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA		
Múltiples formas de representación:	Múltiples formas de acción y expresión	Múltiples formas de compromiso
-Las imágenes, colores y materiales concretos permiten que el niño comprenda las emociones sin depender exclusivamente del lenguaje verbal. -La botella sensorial, los objetos táctiles, los colores vivos y las tarjetas cumplen funciones representativas para explicar emociones o estados internos difíciles de verbalizar en niños con autismo.	- El niño puede elegir y manipular libremente diferentes elementos sensoriales según sus preferencias. - Puede señalar tarjetas de emociones, usar la tabla visual o simplemente mostrar su estado emocional a través del juego o el contacto físico. - Se aceptan expresiones corporales, gestos, elección de materiales o incluso conductas autorreguladoras como tomar un descanso o usar una bola antiestrés.	- La exploración libre del espacio sensorial permite que el niño se involucre desde su interés. - Se observan las reacciones ante los materiales, identificando cuáles generan mayor calma o agrado.

Nombre de la sesión	“Organizo mi día: uso mi tablero visual para anticipar y participar”		Sesión #2
Objetivo	Desarrollar habilidades de anticipación, secuenciación y autonomía en niños con autismo mediante el uso de tableros visuales, aplicando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y estrategias educativas inclusivas.		Fecha: 28-11-2024
Ámbito	Ámbito Identidad y Autonomía		Tiempo estimado: 45 min.
Actividades		Recursos	Observaciones
Las actividades realizadas en esta sesión tienen como objetivo enseñar al niño a usar tableros visuales para anticipar y organizar actividades diarias. 1. Diseñar un tablero con pictogramas que representen las actividades del día. 2. Presentar el tablero a todos los estudiantes. 3. Practicar el uso del tablero, permitiendo que el niño coloque las tarjetas según el orden. 4. Refuerzo positivo cada vez que complete una actividad siguiendo el tablero.		- Cartillas(pictogramas) - Sticker motivacionales.	Se mostraron muy atentos y pedimos la participación de algunos niños. Observaron y dijeron cada paso del pictograma. El P1 necesito mayor guía al ordenar las tarjetas, pero respondió bien al refuerzo positivo y mantuvo la atención durante toda la actividad. El P2mostro interés por el tablero visual, identificando y señalando correctamente cada pictograma con mínima ayuda.
 <i>Ilustración 5. Explicación de la actividad</i>		 <i>Ilustración 6. mostrando el material TEACCH</i>	 <i>Ilustración 7. Participación del niño con las tarjetas TEACCH</i>

Sesión 2 “Organizo mi día: uso mi tablero visual para anticipar y participar”		
Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA		
Múltiples formas de representación:	Múltiples formas de acción y expresión	Múltiples formas de compromiso
- Los niños con TEA suelen presentar dificultades en la comprensión del lenguaje verbal, los pictogramas actúan como representaciones visuales claras, concretas y accesibles. - El tablero permite anticipar y secuenciar visualmente las actividades, generando seguridad y comprensión.	-El niño puede participar activamente colocando tarjetas en el tablero, lo cual no requiere lenguaje oral. -Se aceptan distintos modos de respuesta: señalando, manipulando, imitando, repitiendo verbalmente o simplemente observando y luego actuando.	-El uso del tablero proporciona estructura y predictibilidad, elementos fundamentales para reducir la ansiedad en niños con autismo. -El refuerzo positivo (stickers, elogios) fortalece la motivación intrínseca y celebra los logros, promoviendo la participación sin presión.

Nombre de la sesión	"Creamos juntos nuestra caja sensorial: Exploramos, sentimos y aprendemos"		Sesión #3
Objetivo	Favorecer el desarrollo de la atención sostenida, la interacción social y el reconocimiento de conceptos básicos a través de la exploración multisensorial, empleando estrategias del Diseño Universal de Aprendizaje adaptadas a las características de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA).		Fecha: 2-12-2024
Ámbito	Expresión artística-convivencia		Tiempo estimado: 45 minutos
Actividades		Recursos	Observaciones
En esta sesión se trabajó la construcción colectiva de una caja sensorial como recurso motivador para fortalecer la atención conjunta, la exploración multisensorial y la adquisición de conceptos básicos. 1. Se inició con una canción animada sobre la autoestima ("Soy especial" https://www.youtube.com/watch?v=BZVA11muj3s) para generar un ambiente emocionalmente seguro y predecible. 2. Los niños decoraron la caja sensorial utilizando materiales visuales y táctiles (papeles de colores, texturas, pegatinas), fomentando la participación activa y el sentido de pertenencia. 3. Se propuso seleccionar, entre varias opciones accesibles, objetos multisensoriales (títeres, botellas sensoriales, texturas suaves, sonajeros) que serán parte del contenido de la caja. La elección estuvo guiada por apoyos visuales y demostraciones prácticas. 4. Los niños clasificaron y guardaron los objetos elegidos en la caja, acompañados por tarjetas visuales con números, colores, formas y personajes que favorecen la identificación y el reconocimiento de patrones. 5. Se explicó el uso futuro de la caja como recurso anticipatorio en las siguientes sesiones, promoviendo seguridad y comprensión del entorno.		-caja decorativa -juguetes sensoriales -tarjetas táctiles. -Títeres -Bit de lectura	Todos participaron y estuvieron atentos escuchando y observando lo que había en la caja sensorial. El P1 necesitó ayuda para clasificación de objetos, pero logró integrarse durante la actividad con los títeres. El P2 Mantuvo la atención durante la canción inicial y participó activamente en la selección de materiales, gracias al uso de apoyos visuales claros.
 Ilustración 8. Presentación de la caja sensorial		 Ilustración 9. Los niños atentos escuchando.	 Ilustración 10. Participación de los estudiantes.

Sesión #3: "Creamos juntos nuestra caja sensorial: Exploramos, sentimos y aprendemos"		
Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA		
Múltiples formas de representación	Múltiples formas de acción y expresión:	Múltiples formas de compromiso:
- Se utilizan apoyos visuales (tarjetas, bits de lectura, títeres), lo que permite a los niños con TEA acceder a la información a través de vías visuales, favoreciendo la comprensión concreta y la anticipación. - La clasificación de materiales multisensoriales apoya la comprensión desde una experiencia concreta y visual.	- Los niños participan activamente en la decoración y exploración de la caja, lo que les permite expresarse a través de medios manipulativos, visuales y orales, promoviendo la expresión libre y adaptada a diferentes estilos de aprendizaje. - La inclusión de objetos táctiles, sonoros y visuales ofrece diversas maneras de interactuar con el conocimiento, favoreciendo la flexibilidad cognitiva.	- La sesión inicia con una canción vinculada a la autoestima, generando un entorno emocionalmente seguro (lo cual es clave en niños con TEA). - La participación en grupo fomenta la interacción social, el trabajo colaborativo y la motivación, aspectos esenciales en el apoyo educativo a estudiantes con autismo.

Nombre de la sesión	“Jugando con vocales: una aventura sensorial y visual”		Sesión #4
Objetivo	Favorecer el reconocimiento y la asociación de las vocales mediante estrategias lúdicas, visuales y sensoriales, que permitan una participación activa, flexible y significativa de los estudiantes con autismo.		Fecha:5-12-2024
Ámbito	Expresión y comprensión oral		Tiempo estimado: 45 minutos
Actividades		Recursos	Observaciones
Reconocer y asociar las vocales a través de actividades lúdicas y sensoriales. 1. Canción de las vocales https://www.youtube.com/watch?v=PUFSU4kiM-w 2. Extraer tarjetas de la caja de sorpresas con imágenes y asociarlas a las vocales. 3. Mostrar pictogramas de vocales y reproducir sonidos asociados. 4. Relacionar vocales con imágenes de objetos que empiezan con ellas 5. Escoger la vocal que se le indica, cada imagen tiene un relieve sensorial distinto.		-Cartillas -Caja de sorpresa -Imágenes de vocales con diferentes texturas.	Todos participaron, 4 niños necesitaron ayuda para identificar ciertas vocales entre ellos, el participante el P1. El P1 presentó mayor complejidad al iniciar para integrarse a la actividad, pero logró mantenerse en el grupo con apoyo verbal claro y anticipadores visuales El P2 mostró preferencia por las actividades visuales y participó activamente durante el reconocimiento de imágenes relacionadas con la vocal asignada. Se benefició del modelado por parte del adulto.
 Ilustración11. Interpretando la canción de las vocales.		 Ilustración12. Extracción de imágenes(vocales)	 Ilustración 13. Participación activa de los niños.
			 Ilustración 14. Acompañamiento del P1 en las vocales

Sesión 4 “Jugando con vocales: una aventura sensorial y visual”		
Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA		
Múltiples formas de representación:	Múltiples formas de acción y expresión	Múltiples formas de compromiso
-Se utilizan videos, pictogramas, imágenes y texturas, lo que facilita la comprensión del contenido a través de representaciones concretas y claras. -Las canciones ayuda a internalizar los sonidos de las vocales de forma repetitiva y estructurada	- Los niños manipulan materiales sensoriales, eligen imágenes, señalan o colocan tarjetas, sin necesidad de responder oralmente. -Se respeta el ritmo y modo de respuesta individual, permitiendo adaptaciones según el perfil sensorial y comunicativo del estudiante.	-La caja sorpresa genera expectativa y curiosidad, reforzando el interés. -El contacto táctil con imágenes sensoriales permite explorar desde un enfoque lúdico y multisensorial. - El enfoque positivo se refuerza al permitir que todos participen según sus posibilidades, sin presión ni exigencias.

Nombre de la sesión	"Tocando letras: vocales a través del tacto y el juego sensorial"		Sesión #5
Objetivo	Favorecer el reconocimiento y trazo de las vocales a través de experiencias sensoriales táctiles, promoviendo la participación activa, el desarrollo motoriz fino y la autorregulación en niños con o sin autismo		Fecha:9-12-2024
N	Fecha: Expresión y comprensión oral- convivencia		Tiempo estimado: 45 minutos
Actividades		Recursos	Observaciones
Trazar vocales en bandejas de arena o harina 1. Los niños se mostraron muy curiosos al visualizar la harina 2. De una manera más lúdica con diferentes espacios realizamos la actividad sensorial de las vocales, tiene varios beneficios para el desarrollo de niños, especialmente para niños pequeños o con necesidades de educación especial, como autismo o dificultades sensoriales 3. Le nombramos las vocales y ellos proceden a realizar		Harina Platos desechables	Fue una actividad motivadora mostrando la exploración y curiosidad de los niños El P1 Tras un periodo de observación y acompañamiento verbal, se animó a tocar la harina y a realizar la vocal a El P2: Aceptó de forma inmediata el material sensorial, pero presentó dificultad para mantener la atención. Requirió acompañamiento verbal constante y guía física leve para enfocar la tarea
			
Ilustración 15. Explorando y tocando la harina		Ilustración 16. P1 trazando la vocal a	Ilustración 17. Explorando el material en grupo

Sesión #5: “Tocando letras: vocales a través del tacto y el juego sensorial”		
Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA		
- Múltiples formas de representación	Múltiples formas de acción y expresión:	Múltiples formas de compromiso:
- El uso de la harina como recurso táctil ofreció un canal sensorial adicional para reconocer y trazar las vocales, apoyando la comprensión de niños con diferentes estilos de aprendizaje. - Se acompañó con la verbalización de las letras, combinando lo auditivo con lo visual y lo kinestésico. - La exploración libre inicial permitió que los estudiantes se familiaricen con el material de manera gradual, atendiendo las posibles dificultades sensoriales.	- Los niños expresaron su aprendizaje a través del movimiento de las manos en la harina, permitiendo una respuesta motora directa más allá del lápiz y papel. - Se dio espacio a la exploración individual y también a la práctica grupal, facilitando que cada estudiante manifestara sus avances según su ritmo. - Para quienes presentaron dificultades en la atención o resistencia sensorial, se brindó apoyo verbal y guía física ligera, ofreciendo diferentes posibilidades de ejecución.	- La actividad fue altamente motivadora por la novedad del material y el componente de exploración sensorial, generando curiosidad y disfrute. - El trabajo grupal potenció la imitación, la interacción y la regulación de turnos. - El reconocimiento y acompañamiento de logros (por ejemplo, cuando un niño se animó a tocar la harina y trazar la vocal) fortaleció la motivación intrínseca y la confianza en sus propias capacidades.

Nombre de la sesión	“Aprendizaje activo del 1 al 5”		Sesión #6
Objetivo	Reconocer, relacionar y representar los números del 1 al 5 mediante experiencias lúdicas, sensoriales y de movimiento, que fomenten la comprensión numérica, la autorregulación y la participación activa, respetando las necesidades individuales de cada estudiante.		Fecha:12-12-2024
Ámbito	Relación lógico matemático		Tiempo estimado: 45 minutos
Actividades		Recursos	Observaciones
Reconocer, relacionar y representar los números del 1 al 5 mediante actividades sensoriales y lúdicas. 1. Iniciamos mostrándole los bits de números 2. Luego realizamos el ejemplo. 3. Participación de grupos de 5 niños. 4. Bailamos y damos vueltas alrededor de la <u>ula ula</u>. 5. En un momento decimos stop y se pondrán dentro del número que quedaron. 6. Cogerán las pelotas según el número que están pisando.		<u>Ula ula</u> Pelotas Bit de números tacho	Una actividad al aire libre que la realizaron con entusiasmo y respetando su turno. El P1 necesitó apoyo físico inicial para comprender la dinámica, pero fue capaz de realizar la acción de lanzar la pelota de forma autónoma tras varias repeticiones. EL P2 respondió positivamente al estímulo visual del material concreto (aros y cubos), mostrando interés sostenido en la actividad. Ambos participantes mostraron mejoras en la tolerancia al turno y la espera.
 Ilustración 18. Presentación del material con <u>ula ula</u> e imágenes de los números del 1 al 5		 Ilustración 19. Explorando el material.	 Ilustración 20. En grupos realizando la actividad.
			 Ilustración 21. Razonamiento y conteo sobre la actividad

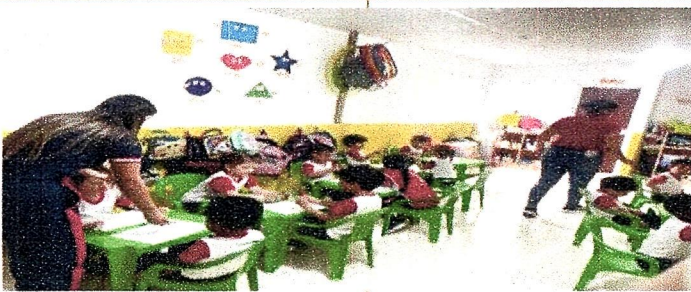
Sesión #6: “Aprendizaje activo del 1 al 5”		
Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA		
Múltiples formas de representación	Múltiples formas de acción y expresión:	Múltiples formas de compromiso:
- El uso de materiales concretos como aros, números visuales y pelotas brindó apoyo visual y manipulativo, facilitando la comprensión de la secuencia numérica. - La integración del movimiento corporal con la ubicación dentro de los aros permitió vincular lo abstracto (números) con lo concreto (espacio físico y objetos). - Los bits de números reforzaron la discriminación visual y la asociación simbólica de cada cifra.	- Los niños participaron activamente a través de la dinámica de moverse, detenerse y seleccionar pelotas según el número, ofreciendo diversas formas de expresar la comprensión numérica. - El acompañamiento físico inicial a algunos estudiantes permitió que pudieran luego realizar la acción de manera autónoma, mostrando un progreso en la autorregulación. - La actividad grupal brindó oportunidades para practicar turnos, cooperación y respeto de reglas, ajustando la expresión de cada estudiante a su propio ritmo.	- El juego al aire libre, dinámico y en movimiento generó entusiasmo y mantuvo el interés sostenido. - La modalidad lúdica favoreció la motivación intrínseca al aprender los números en un contexto de juego. - El refuerzo positivo y la participación activa en grupo promovieron la confianza, la tolerancia a la espera y la regulación de la conducta en interacción con otros.

Nombre de la sesión	“Contamos con colores! Reconociendo los números del 6 al 9 con motas sensoriales”		Sesión #7
Objetivo	Reconocer, asociar y representar los números del 6 al 9 mediante actividades sensoriales, lúdicas y manipulativas que promuevan la participación activa, el conteo concreto y el respeto a los ritmos individuales de aprendizaje		Fecha:16-12-2024
Ámbito	Lógico-matemático Comunicación y expresión		Tiempo estimado: 45 minutos
Actividades		Recursos	Observaciones
Reconocer, relacionar y representar los números del 5 al 10 mediante actividades sensoriales y lúdicas. - Se mostraron los bits numéricos del 5 al 10 para familiarizar a los estudiantes con su forma y secuencia. -Cada vaso transparente estaba etiquetado con un número. Los niños debían contar la cantidad de motas de colores que correspondía al número del vaso y colocarlas dentro. -Los niños esperaron su turno para participar. Orientábamos a cada uno con preguntas y estímulos positivos. Se valoró la paciencia, la concentración y la precisión en el conteo.		-Vasos desechables -Motas de colores -Bit de números	Todos los estudiantes interactuaron activamente con el material. El P1 mostró motivación al manipular las motas, logrando completar varias cantidades con precisión. El P2 mejoró su tolerancia al esperar turnos y respondió bien a las instrucciones visuales. El uso de material concreto fue clave para mantener la atención y favorecer la comprensión matemática.
			
<i>Ilustración 22. Material del 6 al 9</i>		<i>Ilustración 23. Participando en la actividad número cantidad.</i>	 <i>Ilustración 25. Conteo de motas</i>

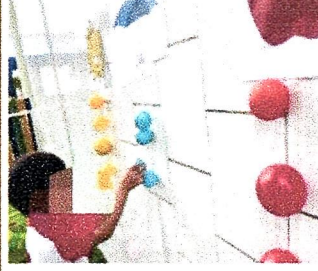
Sesión #7: “Contamos con colores! Reconociendo los números del 6 al 9 con motas sensoriales”

Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA

- Múltiples formas de representación	Múltiples formas de acción y expresión:	Múltiples formas de compromiso:
- Los bits numéricos del 5 al 10 ofrecieron un apoyo visual claro que facilitó la comprensión de la secuencia y la forma de los números. - El uso de vasos etiquetados con números reforzó la asociación símbolo–cantidad de manera concreta y accesible. - Las motas de colores actuaron como recurso sensorial y manipulativo, favoreciendo la conexión entre lo visual, lo táctil y lo numérico.	- Los niños expresaron su comprensión a través de la acción de contar y clasificar las motas en los vasos correspondientes. - La participación se ajustó al ritmo de cada estudiante, brindando acompañamiento individualizado con preguntas y estímulos positivos. - El uso de materiales manipulativos permitió que los niños mostraran su aprendizaje mediante la acción concreta, no solo de forma verbal.	- La actividad resultó motivadora gracias a los materiales llamativos y coloridos, que captaron y mantuvieron la atención. - El juego de clasificar y contar motas promovió la paciencia, la espera de turnos y la autorregulación en un ambiente positivo. - El refuerzo positivo y la interacción activa generaron confianza, consolidando aprendizajes y mejorando la tolerancia a la espera.

Nombre de la sesión	"Descubro el número 10: Cantamos, trazamos y compartimos"		Sesión #8
Objetivo	Identificar el número 10 a través de una canción, el trazo dirigido y una actividad de coloreado en pareja, promoviendo la expresión gráfica, la interacción cooperativa y el reconocimiento numérico.		Fecha: 19-12-2024
Ámbito	Lógico-matemático – Convivencia		Tiempo estimado: 45 minutos
Actividades		Recursos	Observaciones
Una vez hallan identificado los números de manera didáctica. Al iniciar enseñamos las cartillas de todos los números del 1 al 10 junto con una canción. https://www.youtube.com/watch?v=pSqn1DeSu9Y 1. Realizamos actividad en hoja donde van a pasar sobre la línea los rasgos del número 10. 2. Luego pintar los 10 elementos que se encuentran en la hoja 3. Trabajos en pareja.		-Hojas -Lápices de colores -Lápiz grueso -parlante - cartillas de números	El P1 necesitó una guía física inicial para comenzar el trazo, mientras que el P2 siguió el ritmo del grupo observando el modelado del adulto. Ambos participantes respondieron favorablemente a los apoyos visuales y a la estructura de la actividad.
 Ilustración 26. Acompañamiento general en actividad del número 10		 Ilustración 27. Siguiendo el trazo, trabajo en parejas.	 Ilustración 28. Concentradas realizando la actividad
			 Ilustración 29. Culminando la actividad

Sesión #8: “Descubro el número 10: Cantamos, trazamos y compartimos”		
Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA		
Múltiples formas de representación	Múltiples formas de acción y expresión:	Múltiples formas de compromiso:
- La canción ofreció un apoyo auditivo que ayudó a la memorización y al reconocimiento del número. - Las cartillas y la guía visual del trazo proporcionaron pistas gráficas claras que facilitaron la comprensión. - El coloreado y la asociación con elementos concretos aseguraron que el número 10 se presentara de manera multisensorial.	- El trazo dirigido y el coloreado dieron la oportunidad de expresarse motrizmente, fortaleciendo la coordinación y la precisión. - Se aplicaron apoyos diferenciados: mientras un niño necesitó guía física, otro avanzó con base en la observación visual, lo que evidenció flexibilidad en la manera de responder. - El trabajo en pareja permitió que los estudiantes expresaran su aprendizaje de forma colaborativa, ajustándose a su nivel de autonomía.	- La canción y los colores generaron motivación y disfrute, manteniendo la atención en la actividad. - El trabajo cooperativo incrementó la interacción social y la participación activa, elementos clave para el compromiso de niños con autismo. - La estructura clara y secuenciada de la tarea redujo la incertidumbre, generando un entorno predecible y seguro que favoreció la disposición al aprendizaje.

Nombre de la sesión	“Jugamos con los colores primarios: una experiencia sensorial y cooperativa”		Sesión #9		
Objetivo	Reconocer, clasificar y verbalizar los colores primarios (amarillo, azul y rojo) a través de una actividad lúdico-sensorial en equipos, promoviendo el aprendizaje cooperativo y visual, con estrategias inclusivas que respondan a las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con autismo		Fecha: 6-05-2025		
Ámbito	Lógico-matemático		Tiempo estimado: 45 minutos		
Actividades		Recursos	Observaciones		
Reconocer y clasificar los colores primarios mediante actividades lúdicas. -En esta actividad realizamos la identificación de los colores primarios (amarillo, azul, rojo) -En grupo de 3 colocaron respecto al color de la imagen el color de la pelota. -Ambos participantes observan junto a una docente las imágenes, siguiendo instrucciones y mostrando interés -El trabajo en equipo favoreció la socialización y cooperación, especialmente para el Participante 2, quien mostró mayor disposición a interactuar con sus pares.		-Pelotas -Imágenes -Cinta	Siguieron las instrucciones y relacionaron de manera correcta. El P 1 mostró preferencia por el color azul y requirió un modelado físico inicial, luego pudo identificar correctamente los tres colores El P 2 respondió mejor al uso del lenguaje visual y gestual, siguiendo a sus compañeros e identificando el color amarillo con mayor seguridad		
 Ilustración 30. P2 relacionando según el color		 Ilustración 31. Realizando la actividad	 Ilustración 32. Acompañamiento en la actividad	 Ilustración 33. Acompañamiento	 Ilustración 34. P1 inclinación por el color azul

Sesión #9 “Jugamos con los colores primarios: una experiencia sensorial y cooperativa”

Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA

- Múltiples formas de representación	Múltiples formas de acción y expresión:	Múltiples formas de compromiso:
- El uso de imágenes y pelotas de colores permitió que la información llegara por canales visuales y kinestésicos. - El lenguaje gestual de la docente y los apoyos visuales facilitaron la comprensión de instrucciones a participantes con diferentes necesidades. - Los colores primarios se presentaron de manera clara, reduciendo la sobrecarga cognitiva y asegurando la discriminación visual precisa.	- Los niños tuvieron la posibilidad de expresarse físicamente, al relacionar los colores con las imágenes mediante el uso de pelotas. - El P1 mostró preferencia por el color azul, lo cual evidenció que el diseño de la actividad permitió expresiones individuales y motivaciones personales. - Se ofrecieron apoyos diferenciados: guía física inicial para P1 y uso de gestos/observación para P2, mostrando flexibilidad en los modos de respuesta.	- La actividad lúdico-sensorial generó interés y disfrute, lo que favoreció la atención sostenida. - El trabajo en grupo potenció la cooperación y socialización, aspecto fundamental en niños con autismo para desarrollar habilidades socioemocionales. - La posibilidad de manipular objetos concretos (pelotas) creó un ambiente activo, dinámico y motivador, fortaleciendo la disposición al aprendizaje.

Nombre de la sesión	“Jugando y dibujando con figuras geométricas: una experiencia multisensorial”		Sesión #10
Objetivo	Reconocer, dibujar y clasificar figuras geométricas básicas mediante una experiencia lúdica, sensorial y estructurada, que promueva la participación activa y el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas.		Fecha: 8-05-2025
Ámbito	Convivencia – Relaciones lógico matemático		Tiempo estimado: 45 minutos
Actividades		Recursos	Observaciones
Se propone una experiencia multisensorial y estructurada para que los niños reconozcan, clasifiquen y dibujen figuras geométricas básicas. Iniciamos mostrando a los niños cartillas con figuras (círculo, cuadrado, triángulo y rectángulo), utilizando lenguaje claro y apoyos visuales. Reconocer, dibujar y clasificar figuras geométricas mediante actividades sensoriales y creativas. Cantamos la canción de las figuras geométricas https://www.youtube.com/watch?v=6SwZuz-Su-k Realizamos una actividad en hojas, le explicamos con un ejemplo para que luego ellos de manera individual puedan realizarlo.		Crayones Hoja Cartillas	Los niños mostraron atención durante la canción y se involucraron activamente en la clasificación de figuras. P1: al inicio presentó dificultad para mantener la atención visual en la cartilla. Respondió positivamente al uso de apoyos visuales y a la repetición. Con guía, logró identificar y colorear dos figuras. P2: tuvo una respuesta verbal espontánea ante las figuras geométricas conocidas. Requirió ayuda para organizarse durante la actividad en hoja, pero completó la tarea con apoyo mínimo.
			
Ilustración 35. Preguntas exploratorias sobre las figuras geométricas		Ilustración 36. Canción de la figura geométrica	Ilustración 37. Presentación mediante imágenes de las figuras geométricas

Sesión 10“Jugando y dibujando con figuras geométricas: una experiencia multisensorial”		
Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA		
Múltiples formas de representación:	Múltiples formas de acción y expresión	Múltiples formas de compromiso
-Se incorpora una canción en video, facilitando el aprendizaje auditivo-visual. - Se repiten los conceptos en diferentes momentos y se relacionan con objetos del entorno.	-Se modela el dibujo de las figuras paso a paso. -Se permite que los estudiantes expresen lo aprendido dibujando, señalando o verbalizando. -Se respeta el ritmo individual y se ofrece ayuda diferenciada.	-Se comienza con una canción llamativa, que genera interés y prepara al grupo. -Las actividades son lúdicas, creativas y adaptadas al nivel de desarrollo. -Se da refuerzo positivo inmediato a los logros individuales.

Nombre de la sesión	"Jugamos con el espacio: dentro y fuera con movimiento y atención"	Sesión #11
Objetivo	Favorecer la comprensión de las relaciones espaciales básicas "dentro" y "fuera" a través de una actividad lúdico-manipulativa que involucre el movimiento, la atención y la interacción.	Fecha:12-05-2025
Ámbito	Lógico matemático	Tiempo estimado: 45 minutos
Actividades		Recursos
Se busca que los niños identifiquen las nociones espaciales de "dentro" y "fuera" mediante una actividad lúdico-manipulativa que combina movimiento, atención e interacción social. Se inicia con una breve explicación para activar conocimientos previos, seguida de una demostración dinámica. -Explicamos y preguntamos si conocen la noción dentro y fuera -Luego explicamos de manera dinámica. -Esperan su turno como norma establecida en el salón, así mismo fuera del salón. -Cada niño pasa a coger un carrito, sigue la línea y lo coloca dentro de la ula. -Trabajamos distintas áreas de concentración, atención, noción.		Ula Carritos Cinta
		La mayoría de los niños respetaron los turnos y siguieron la actividad con entusiasmo. P1 presentó dificultades para esperar su turno, mostrando impulsividad. Si logro completar la actividad con ayuda y celebró su logro con una sonrisa. P2 mostró interés visual por los carritos. Con guía verbal y modelado, logró seguir la secuencia motora hasta ubicar el carrito dentro del ula.

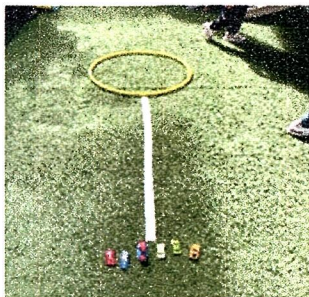


Ilustración 38. Presentación del material



Ilustración 39. Participación del estudiante



Ilustración 40. P2 relacionándose muy bien con la actividad



Ilustración 41. Espera de turnos

Sesión 11"Jugamos con el espacio: dentro y fuera con movimiento y atención"

Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA

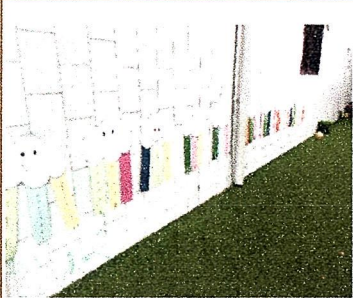
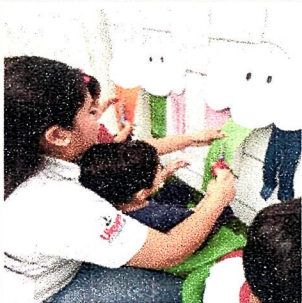
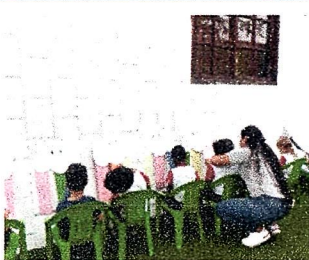
Múltiples formas de representación:	Múltiples formas de acción y expresión	Múltiples formas de compromiso
- Se explicó la noción espacial de "dentro" y "fuera" tanto de forma verbal como con apoyo visual (ula y carritos), lo que facilita la comprensión de conceptos abstractos. - La demostración práctica permitió que los estudiantes observaran el modelo antes de ejecutar, ayudando a quienes requieren mayor claridad para comprender consignas.	- Los niños participaron manipulando objetos y realizando desplazamientos físicos, lo que dio oportunidad de expresar la comprensión del concepto mediante la acción. - Se ofreció flexibilidad en la forma de ejecución (modelado, guía verbal o práctica autónoma), reconociendo las necesidades de apoyo de cada estudiante, en especial de quienes presentan impulsividad o dificultad en la secuenciación motora.	- La actividad resultó motivadora al integrar movimiento, juego y turnos, elementos que incrementan la atención y la motivación intrínseca. - Se fomentó la espera de turnos y la celebración de logros, fortaleciendo la autorregulación y la interacción social. - Se generaron momentos de refuerzo positivo (como la sonrisa al lograr completar la tarea), que aumentan la participación activa y el sentido de logro personal.

Nombre de la sesión	"Exploro mis emociones: sentir, reconocer y compartir"		Sesión #12
Objetivo	Favorecer la identificación, expresión y regulación de emociones básicas (alegría, enojo, tristeza, miedo, calma) mediante dinámicas visuales y grupales que respeten el ritmo individual y fomenten la inclusión de niños con autismo a través del diseño universal del aprendizaje		Fecha:15-05-2025
Ámbito	Identidad y autonomía - Expresión artística		Tiempo estimado: 45 minutos
Actividades		Recursos	Observaciones
La sesión se desarrolló con el propósito de explorar las emociones básicas mediante recursos visuales y actividades grupales que facilitarían su identificación y expresión - Se inició con una conversación grupal sobre las emociones: qué sentimos y cuándo las sentimos. - Se presentaron imágenes de monstruos que representaban distintas emociones (alegría, enojo, tristeza, calma, amor, miedo). - Los niños observaron las imágenes y expresaron cómo se sentían, ya fuera señalando, verbalizando o gesticulando. - Pasaron al frente, uno a uno, para representar la emoción que eligieron - Se acompañó el proceso con preguntas guía, reforzando el lenguaje emocional y apoyando a quienes lo necesitaron. - La sesión finalizó con una breve reflexión colectiva y un cierre verbal sobre la importancia de expresar lo que sentimos		- Imágenes impresas de las emociones (monstruos ilustrados) - Sillas y espacio grupal	Varios niños participaron de forma activa, expresando sus emociones de manera verbal o gestual. El P1 al inicio se mostró observador y algo reservado, eligió la emoción "en calma" y la representó con un gesto corporal tranquilo. Se mantuvo sereno y dispuesto a participar durante toda la actividad. El P2 mostró iniciativa y expresó la emoción "alegría" espontáneamente, utilizando gestos amplios y una sonrisa.
 Ilustración 42. Reconocimiento de emociones		 Ilustración 43. Imitación por los niños de las emociones	
 Ilustración 44. Presentación del material		 Ilustración 45. P2. Realizo la actividad y reconocimiento de emociones.	

Sesión #12: “Exploro mis emociones: sentir, reconocer y compartir”		
Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA		
Múltiples formas de representación	Múltiples formas de acción y expresión:	Múltiples formas de compromiso:
- Se utilizaron imágenes de monstruos ilustrados que representan emociones, lo cual brindó un apoyo visual concreto y atractivo para facilitar la comprensión de conceptos abstractos. - Las emociones fueron presentadas de forma multimodal: verbal (palabras), visual (ilustraciones) y corporal (gestos), adaptándose a diferentes estilos de aprendizaje.	- Los niños tuvieron libertad para expresar sus emociones señalando, verbalizando o gesticulando, reconociendo así distintas formas de comunicación. - Cada estudiante pudo representar la emoción a su manera, favoreciendo la autonomía y respetando los diferentes niveles de expresión de los niños con TEA.	- La dinámica grupal fomentó la participación activa y la interacción entre pares en un ambiente seguro. - Se validaron todas las respuestas, incluso las más sutiles (como la elección de “en calma”), reforzando la confianza y motivación de los estudiantes. - La reflexión colectiva al cierre ayudó a generar sentido personal y social sobre la importancia de expresar lo que sentimos.

Nombre de la sesión	"El círculo de las emociones"		Sesión #13
Objetivo	Fomentar la cooperación, la identificación de emociones básicas y el trabajo en equipo mediante una dinámica grupal que favorezca la participación activa de todos los estudiantes, adaptando los apoyos necesarios según las características del grupo, especialmente para niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA).		Fecha: 19-05-2025
Ámbito	Expresión corporal y motricidad - Convivencia		Tiempo estimado: 40 minutos
Actividades		Recursos	Observaciones
- Se inició la sesión formando una ronda con todos los niños tomados de la mano. - Mientras sonaba una canción conocida, caminaron en círculo siguiendo el ritmo. - Al detenerse la música, un niño pasaba al centro del aro (ula ula) para representar una emoción, eligiéndola con apoyo de tarjetas visuales. - Los demás compañeros observaban e intentaban reconocer la emoción expresada. - Se usaron apoyos visuales y guía por imitación para facilitar la participación de los niños con TEA. - Al finalizar, se realizó una breve retroalimentación grupal con preguntas simples sobre las emociones trabajadas.		- Aro ula ula - Canciones infantiles - Tarjetas con pictogramas de emociones - Apoyos visuales - Espacio amplio y seguro (parque)	La mayoría de los niños participó activamente, aunque al inicio hubo algo de distracción. El P1 necesitó mayor anticipación y guía visual para integrarse a la ronda, pero con apoyo logró participar brevemente en el centro. El P2 prefirió observar desde fuera, lo cual fue respetado. Se evidenció una mejora en la interacción grupal, aunque aún se requiere fortalecer el reconocimiento emocional en algunos niños.
			
<i>Ilustración 46. Actividad grupal</i>		<i>Ilustración 47. Realizando la actividad (ronda)</i>	
			
		<i>Ilustración 48. Actividad grupal fortaleciendo las emociones</i>	

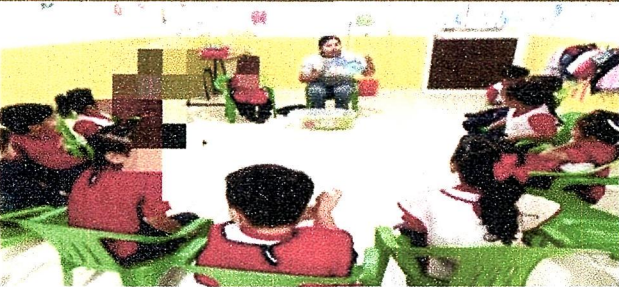
Sesión #13: “El círculo de las emociones”		
Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA		
Múltiples formas de representación	Múltiples formas de acción y expresión:	Múltiples formas de compromiso:
- El uso de tarjetas con pictogramas de emociones y apoyos visuales permitió a los niños comprender de manera clara y accesible el objetivo de la actividad. - La guía por imitación y la combinación de música con movimiento ofrecieron diferentes formas de percibir y procesar la información, facilitando la inclusión de los niños con TEA.	- Los estudiantes pudieron expresar emociones mediante gestos y representaciones corporales, eligiendo la manera que mejor se ajustaba a sus posibilidades. - Se respetó la diversidad de respuestas: algunos niños participaron activamente en el centro, mientras que otros observaron desde fuera, validando ambas formas de participación como parte del aprendizaje.	- La dinámica grupal de la ronda favoreció la motivación y el sentido de pertenencia, fomentando la cooperación y el disfrute compartido. - El acompañamiento individualizado y la retroalimentación positiva reforzaron la confianza y la disposición a interactuar con los demás. - Se permitió que cada estudiante participara a su ritmo, promoviendo la autonomía y la autorregulación emocional en un entorno seguro y motivador.

Nombre de la sesión	"Tijeras en acción: recortamos en línea recta"		Sesión #14
Objetivo	Desarrollar la motricidad fina mediante el recorte en línea recta, promoviendo la coordinación ojo-mano y la participación activa de todos los estudiantes, especialmente aquellos con autismo.		Fecha: 22-05-2025
Ámbito	Expresión corporal y motricidad – Expresión artística		Tiempo estimado: 40 min
Actividades		Recursos	Observaciones
- Se inició la sesión presentando a los niños el material dispuesto en la pared: nubes de cartulina blanca con tiras de colores colgantes, cada una con una línea recta marcada. - A través de una breve explicación visual y verbal, se introdujo el objetivo de la actividad: recortar por la línea recta como si estuvieran haciendo "llover" desde las nubes. - Se modeló el uso correcto de la tijera, enfatizando el agarre adecuado y la postura corporal para recortar. - Antes de comenzar, los estudiantes practicaron el movimiento de apertura y cierre de las tijeras para fortalecer la coordinación ojo-mano. - Luego, de forma individual y con acompañamiento según sus necesidades, cada niño se acercó al mural y recortó una de las tiras, procurando seguir la línea recta marcada. - Se brindó apoyo físico o verbal cuando fue necesario, respetando el ritmo de cada niño y promoviendo la participación activa. - Finalmente, se felicitó a los estudiantes por su esfuerzo, reforzando positivamente el trabajo realizado y celebrando los logros individuales y grupales.		- Cartulinas blancas (formas de nube) - Tiras de cartulina de colores (líneas rectas colgantes) - Tijeras escolares con punta redonda - Cinta adhesiva para pegar en la pared	La mayoría de los niños necesitaron asistencia para lograr el agarre adecuado de la tijera, lo cual es esperable en este nivel de desarrollo. El P1 mostró dificultad en sostener la atención por periodos prolongados y necesitó guía física y varias veces el fortalecimiento de la posición de dedos en la tijera. El P2 presentó mayor resistencia inicial, pero logró integrarse a la dinámica mediante acompañamiento verbal y refuerzo positivo. La actividad resultó motivadora, con un entorno visualmente atractivo y una dinámica que favorece la inclusión de todos los estudiantes.
			
			
			
Ilustración 49. Presentación del material		Ilustración 50. P1 con acompañamiento	
Ilustración 51. Dirigiendo y ayudando a cada niño.		Ilustración 52. Concentración en la actividad del recorte.	
Ilustración 53. Supervisión y ayuda.		Ilustración 53. Supervisión y ayuda.	

Sesión #14: “Tijeras en acción: recortamos en línea recta”		
Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA		
Múltiples formas de representación	Múltiples formas de acción y expresión:	Múltiples formas de compromiso:
- Se combinaron apoyos visuales (líneas rectas marcadas en las tiras de colores, material llamativo en la pared) con explicaciones verbales claras, facilitando la comprensión del objetivo. - La demostración práctica del uso correcto de la tijera y la postura corporal ofreció un referente concreto y accesible para los niños con mayores necesidades de apoyo.	- Los niños pudieron practicar la coordinación ojo–mano y la motricidad fina mediante la acción física de abrir y cerrar las tijeras, mostrando su aprendizaje a través de la ejecución motriz. - La posibilidad de recibir apoyos diferenciados (acompañamiento físico, guía verbal, repetición del movimiento) aseguró que cada estudiante pudiera expresar su progreso de acuerdo con sus habilidades.	- El recurso visual atractivo (nubes con tiras de colores) generó interés y motivación para participar activamente. - Se valoró el esfuerzo individual y grupal, fortaleciendo la autoestima y la autoconfianza de los niños. - El acompañamiento cercano y la retroalimentación positiva promovieron la inclusión, permitiendo que cada niño, independientemente de su ritmo, mantuviera el interés y la participación activa en la actividad.

Nombre de la sesión	Pelotas de colores divertidas	Sesión #15
Objetivo	Favorecer el reconocimiento de colores mediante el juego guiado, incentivando la coordinación corporal, la atención sostenida y el trabajo cooperativo entre pares.	Fecha: 26-05-2025
Ámbito	Expresión corporal y motricidad – Relaciones lógico matemático	Tiempo estimado: 30 min
Actividades		Recursos
- Se dio inicio a la sesión con una breve dinámica de movimiento (arriba y abajo) para activar el cuerpo y captar la atención del grupo. - Se presentaron los aros con pelotas de distintos colores distribuidos en el patio - Se explicó que al escuchar una indicación verbal ("toca el color rojo", "encuentra una pelota amarilla"), los niños debían buscar la pelota correspondiente - Los estudiantes realizaron los movimientos siguiendo las instrucciones corporales: levantar la pelota, ponerla en la cabeza, lanzarla hacia arriba, etc. - Se organizaron en parejas para promover la cooperación y el trabajo en equipo. - Durante la actividad se reforzó el reconocimiento de colores, la escucha atenta y la coordinación motriz fina y gruesa. - La sesión finalizó con una retroalimentación positiva sobre el esfuerzo y la colaboración mostrada por los niños		- Pelotas plásticas de colores - Aros hula-hula - Patio escolar como espacio amplio
		Observaciones
		La actividad fue motivadora y promovió la participación activa y el trabajo en parejas. El P1 siguió instrucciones visuales y verbales, mostrando interés al manipular las pelotas y logrando identificar algunos colores con apoyo. El P2 necesitó mayor acompañamiento al inicio, pero se integró progresivamente con apoyo individual y consignas claras, respondiendo mejor a lo largo de la actividad
		
<i>Ilustración 54. Movimientos arriba</i>		<i>Ilustración 55. Varias acciones según las indicaciones</i>
		
		<i>Ilustración 56. Ejercicios durante la actividad</i> <i>Ilustración 57. Participando en la actividad</i>

Sesión #15: "Pelotas de colores divertidas"		
Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA		
Múltiples formas de representación	Múltiples formas de acción y expresión:	Múltiples formas de compromiso:
- El reconocimiento de colores se apoyó tanto en consignas verbales como en el uso de pelotas y aros de colores, facilitando la comprensión mediante apoyos visuales y auditivos. - Las demostraciones corporales (levantar, lanzar, colocar en la cabeza) ofrecieron modelos claros que ayudaron a los niños a comprender lo que debían realizar, beneficiando a quienes requieren referentes concretos.	- Los estudiantes participaron respondiendo a consignas de movimiento y manipulación de objetos, permitiendo que expresaran su aprendizaje a través de la acción física más que únicamente verbal. - El trabajo en parejas promovió la cooperación y dio lugar a diferentes formas de interacción, adaptadas a las posibilidades de cada niño (apoyo del compañero, respuesta gestual o acción directa).	- El uso del juego con pelotas de colores resultó altamente motivador, generando entusiasmo y atención sostenida durante la actividad. - La retroalimentación positiva al final de la sesión fortaleció la autoconfianza y reforzó el esfuerzo individual y colectivo. - La organización flexible permitió que niños con más dificultades recibieran apoyos específicos (consignas claras, acompañamiento cercano), garantizando su participación progresiva y activa.

Nombre de la sesión	Escuchamos y disfrutamos un cuento	Sesión #16
Objetivo	Fomentar la comprensión oral, la imaginación y la atención a través de la escucha activa de un cuento.	Fecha:29-05-2025
Ámbito	Comprensión y expresión del lenguaje	Tiempo estimado: 30 min
Actividades		Recursos
Fomentar la escucha activa a través del cuento ayudó a potenciar la atención, el desarrollo del lenguaje y la expresión de ideas. A continuación, se detalla la secuencia de la actividad - Iniciamos con la canción de saludo para captar la atención del grupo y crear un ambiente de confianza - Se motivó a los niños con preguntas como: "¿Les gusta que les cuenten cuentos?", "¿Qué cuentos conocen?" - Presentamos la portada del cuento y se les preguntó: "¿De qué creen que tratará este cuento?" para activar su imaginación - Comenzamos la narración usando diferentes tonos de voz, pausas y gestos, mostrando las imágenes correspondientes mientras se leía. - Durante la lectura, hicimos preguntas sencillas como: "¿Qué crees que va a pasar?" para fomentar la participación oral. - Se finalizó con una breve conversación sobre lo que más les gustó del cuento		Cuento versión impresa con imágenes
		Los niños mostraron gran interés durante la lectura y participaron activamente en la actividad. El P1 se mantuvo atento durante todo el cuento, reaccionando positivamente a los gestos y al cambio de tono de voz. El P2, aunque presentó dificultad para mantener la atención de forma continua, logró involucrarse progresivamente, especialmente cuando se le ofrecieron señales visuales y apoyo verbal. Ambos demostraron avances en la escucha activa y en la interacción grupal.
 Ilustración 58. Narración del cuento		 Ilustración 59. Observando imágenes e interpretando el cuento
		 Ilustración 60. Preguntas exploratorias y socialización con los estudiantes

Sesión #16: "Escuchamos y disfrutamos un cuento".

Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA

Múltiples formas de representación	Múltiples formas de acción y expresión:	Múltiples formas de compromiso:
- El uso de imágenes, gestos, pausas y cambios de tono de voz facilitó la comprensión del cuento desde diferentes canales sensoriales, beneficiando a todos los niños y especialmente a quienes requieren apoyos visuales y auditivos claros. - Las preguntas iniciales y la presentación de la portada del cuento activaron conocimientos previos, permitiendo que los niños relacionen el contenido con experiencias propias y cercanas.	- Los niños pudieron expresar su comprensión del cuento a través de respuestas orales a preguntas sencillas, gestos y comentarios durante la narración. - Se brindaron apoyos individualizados (señales visuales y guía verbal) para aquellos que tenían dificultad en mantener la atención, garantizando distintas formas de participación en la actividad.	- El cuento, acompañado de entonaciones y recursos expresivos, generó interés y motivación, favoreciendo la permanencia en la actividad. - Las preguntas exploratorias y la conversación final promovieron la implicación activa, reforzando la interacción social y la confianza al compartir ideas en grupo. - El ambiente de confianza y la flexibilidad en la forma de responder redujeron la frustración y facilitaron la inclusión de todos los niños, incluyendo aquellos con autismo o NEE.

Nombre de la sesión	Descubro mi nombre y me identifico en una fotografía.	Sesión #17
Objetivo	Reconocer su nombre propio y fortalecer la motricidad fina mediante la técnica del arrugado y pegado de papel	Fecha:2- 06-2025
Ámbito	Comprensión y expresión del lenguaje – Expresión artística	Tiempo estimado: 30 minutos
Actividades		Recursos
Observaciones		
En esta actividad se promueve la identificación del nombre propio a través de una propuesta visual, táctil y significativa. Se presenta a cada niño una hoja con su nombre en mayúsculas y una fotografía personal. Esta propuesta favorece el reconocimiento del nombre, fortalece el sentido de pertenencia y estimula la motricidad fina. La actividad se desarrolla de la siguiente manera:		
- Se entrega a cada niño una hoja con su nombre escrito en grande y visible (marcador negro grueso) - Se les presenta su fotografía adherida sobre la hoja, sobre el nombre - Rasgan trozos de papel de colores (crepé, seda, revistas, etc.) - Pegan los trozos de papel siguiendo el contorno de las letras de su nombre - Se brinda apoyo individualizado a quienes lo necesiten, especialmente para guiar el trazo, mantener la atención y facilitar la comprensión de la tarea		- Papel crepé, seda o de revistas - Cartulina o cartón delgado - Marcadores gruesos - Fotografías impresas de cada niño - Pegamento
Los niños disfrutaron de una actividad creativa, motivadora y accesible. Rasgar papel se presentó como una acción atractiva que facilitó el trabajo de pinza y precisión de los dedos. El P1 mostró interés inicial, pero requirió acompañamiento continuo para mantener la atención y ejecutar el rasgado con intención dirigida. El P2 presentó mayor dificultad para iniciar la actividad, mostrando señales de rechazo ante el contacto con ciertos tipos de papel. Con adaptación sensorial (uso de papel más rígido y menos rugoso), logró participar parcialmente en el pegado de papeles.		



Ilustración 61. Foto con su nombre



Ilustración 62. P1 Papel rasgado en su nombre



Ilustración 63. Identificarse



Ilustración 64. Trabajo de trazar

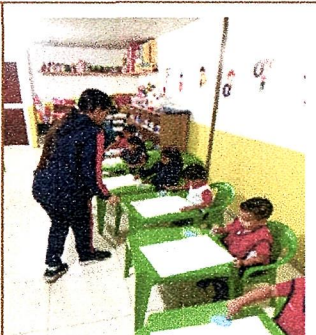
Sesión #17: “Descubro mi nombre y me identifico en una fotografía”		
Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA		
Múltiples formas de representación	Múltiples formas de acción y expresión:	Múltiples formas de compromiso:
- Se utilizaron apoyos visuales claros y significativos (nombre propio escrito en grande y fotografía personal), lo que facilitó el reconocimiento y la comprensión para todos los niños, especialmente para aquellos con autismo. - El uso de materiales variados y adaptables permitió acceder a la información desde distintas vías sensoriales, favoreciendo la inclusión.	- La actividad ofreció oportunidades para expresar el aprendizaje mediante la manipulación de papeles (rasgado y pegado), fortaleciendo la motricidad fina y permitiendo diferentes formas de participación. - Se realizaron adaptaciones individuales y sensoriales, como la selección de papeles más rígidos o suaves según la necesidad, garantizando que cada niño pudiera participar a su manera. - El acompañamiento adulto aseguró que todos los niños logran expresarse y avanzar en la actividad, ajustando el apoyo según sus posibilidades.	- Trabajar con el nombre propio y la fotografía personal resultó altamente motivador, ya que reforzó la identidad y el sentido de pertenencia de los niños. - La propuesta fue significativa y atractiva, lo que favoreció la permanencia en la tarea y la participación activa. - Los apoyos constantes, junto con el refuerzo positivo, aumentaron la seguridad y redujeron la frustración, garantizando la implicación de todos, incluidos los niños con autismo o NEE.

Nombre de la sesión	Pintamos globos de colores	Sesión #18
Objetivo	Estimular la motricidad fina y la creatividad mediante la pintura de globos utilizando diferentes colores.	Fecha:5-06-2025
Ámbito	Expresión artística - Convivencia	Tiempo estimado:
Actividades		Observaciones
Esta actividad se llevó a cabo en el área del parque, la cual fue previamente adaptada para reducir distractores visuales y auditivos, favoreciendo la participación activa de todos los niños, especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales. - Se organizó el espacio al aire libre bajo sombra, retirando elementos distractores. Esto permitió un ambiente estructurado y con menor sobrecarga sensorial. - Cada niño escogió un globo inflado y lo pintó con los colores de su preferencia, utilizando pinceles. Se trabajó en pequeños grupos para brindar atención individualizada. - Se dio apoyo específico en el uso adecuado del pincel y el manejo del globo, explicando y modelando la técnica. - A los niños con mayor dificultad de coordinación, se les ofrecieron alternativas como sostener el globo con apoyo o pintar con esponjas.		Los niños disfrutaron el uso de pintura sobre los globos, expresando preferencias por ciertos colores (rojo, amarillo y azul fueron los más solicitados). Algunos mezclaron colores en exceso, lo que fue una oportunidad para reforzar el reconocimiento visual y la regulación en el uso del material. El P1 logró sostener el globo con ayuda, manteniendo atención durante más tiempo del esperado. El P2 necesitó un tiempo de adaptación sensorial, pero logró participar parcialmente con motivación visual y refuerzo verbal.
 <i>Ilustración 65. Explorando el material</i>		 <i>Ilustración 66. Trabajo en grupo</i>
 <i>Ilustración 67. Acompañamiento</i>		 <i>Ilustración 68. Pintando libremente</i>

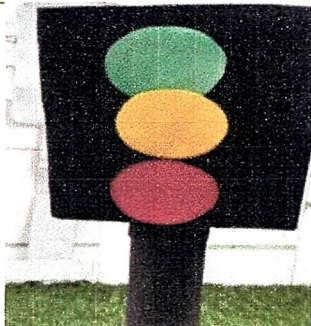
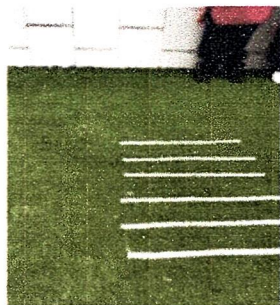
Sesión #18 “Pintamos globos de colores”		
Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA		
Múltiples formas de representación	Múltiples formas de acción y expresión:	Múltiples formas de compromiso:
- Se adaptó el espacio al aire libre, bajo sombra y sin distractores, lo que favoreció la concentración y redujo la sobrecarga sensorial. - Los materiales (pintura no tóxica, pinceles de diferentes tamaños, esponjas y globos inflados) ofrecieron apoyos visuales y sensoriales variados para comprender y realizar la actividad. - Se modeló de manera explícita el uso de pinceles y globos, brindando ejemplos claros y comprensibles.	- Cada niño eligió un globo y lo pintó con los colores de su preferencia, expresando creatividad a través de la acción manual. - Se ofrecieron alternativas de participación: uso de pinceles o esponjas, sostener el globo con apoyo, pintar directamente con manos o rodillos, facilitando la inclusión de quienes tenían mayor dificultad de coordinación. - El trabajo en pequeños grupos permitió ajustes individuales, como apoyo físico en la motricidad fina o guías verbales y visuales.	- La actividad fue motivadora al integrar pintura y globos, materiales atractivos y estimulantes que mantuvieron el interés de los niños. - Se ofreció libertad de elección en los colores, lo que promovió la autonomía y la expresión personal. - El refuerzo positivo, el acompañamiento constante y la posibilidad de explorar creativamente ayudaron a mantener la atención y la participación activa, incluso en los niños con mayores necesidades de apoyo.

Nombre de la sesión	Clasificamos globos por colores	Sesión #19
Objetivo	Reconocer y clasificar colores primarios a través del juego de agrupación de globos en fundas marcadas por color.	Fecha:9-06-2025
Ámbito	Convivencia – Relaciones lógico matemático	Tiempo estimado: 30 minutos
Actividades Esta actividad se llevo a cabo en el área exterior, donde se adaptó previamente el espacio para evitar distracciones y facilitar la comprensión de la dinámica. El lugar fue organizado de forma que cada funda (o bolsa grande) tuviera pegado un círculo grande del color correspondiente (rojo, azul o amarillo), lo que sirvió como referencia visual para todos los niños. Se inició con una conversación guiada en grupo, en la que se les preguntó: - “¿Qué colores conocen?” - “¿Qué cosas rojas conocen?” - “¿Dónde ven el color azul o amarillo?” Estas preguntas ayudaron a activar conocimientos previos y prepararon a los niños para la tarea. Se explicó el juego: cada niño debía observar el color del globo que recibía y luego clasificarlo correctamente colocándolo dentro de la funda del mismo color. Se trabajó por turnos y en pequeños grupos para brindar apoyo más individualizado, especialmente a quienes lo necesitaban		Recursos - Globos inflados de colores primarios (rojo, azul, amarillo) - Fundas negras grandes - Círculos de cartulina de colores - Cinta adhesiva para fijar los colores Observaciones La mayoría de los niños logró clasificar correctamente los globos según su color. El P1 participó con entusiasmo y mantuvo la atención durante toda la dinámica. El P2 necesitó ayuda visual constante para diferenciar colores, especialmente los similares. La estructura del espacio y los apoyos visuales facilitaron la inclusión de todos los niños, especialmente de aquellos con NEE.
 Ilustración 69. Explicación de la actividad		 Ilustración 71. Realizando la actividad
 Ilustración 70. Ejemplos de la actividad		

Sesión #19 “Clasificamos globos por colores”		
Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA		
Múltiples formas de representación	Múltiples formas de acción y expresión:	Múltiples formas de compromiso:
- Se usaron apoyos visuales claros, como los círculos grandes de colores pegados en las fundas y los globos de colores primarios, lo que favoreció la comprensión de todos los niños, especialmente de aquellos con autismo. - Se realizaron preguntas guiadas (“¿Qué colores conocen?”, “¿Dónde ven el color azul o amarillo?”) que permitieron activar conocimientos previos y conectar los aprendizajes con experiencias cotidianas. - El espacio se organizó de manera estructurada, evitando distracciones y ofreciendo un entorno accesible y predecible para todos.	- Los niños participaron manipulando físicamente los globos, observando y clasificándolos en las fundas correspondientes, expresando así el aprendizaje mediante la acción. - Se trabajó en pequeños grupos y por turnos, lo que facilitó apoyos más individualizados, como el caso del niño que necesitó ayuda visual constante. - Se ofrecieron distintas formas de participación: sostener las fundas, clasificar los globos o apoyar a los compañeros, garantizando la inclusión.	- La dinámica fue presentada como un juego, lo que generó entusiasmo y motivación en todos los participantes. - El uso de globos de colores y materiales llamativos incrementó el interés y facilitó la atención sostenida. - La estructura clara de la actividad y los apoyos visuales promovieron la confianza en los logros y la participación activa de todos los niños, incluyendo aquellos con NEE.

Nombre de la sesión	Descubrimos las líneas verticales	Sesión #20		
Objetivo	Reconocer y trazar la línea vertical a través de actividades motrices, sensoriales y gráficas.	Fecha:12-05-2025		
Ámbito	Relaciones lógico-matemáticas - Expresión artística	Tiempo estimado: 30 minutos		
Actividades		Recursos		
Observaciones				
Esta sesión tiene como propósito principal que los niños y niñas identifiquen y tracen la línea vertical, a través de propuestas visuales, motrices y sensoriales que permiten interiorizar el concepto de forma significativa. El desarrollo de la sesión se realiza en los siguientes pasos: 1. Se da la bienvenida al grupo y se presenta una tarjeta con el trazo de una línea vertical, invitando a los niños a observar y comentar lo que ven. 2. Se conversa brevemente sobre objetos cotidianos que presentan una forma vertical (como una cuerda colgada, el borde de la pizarra o una mesa). 3. Se realiza una actividad corporal guiada, donde los niños deben mover los brazos de arriba hacia abajo, imitando el trazo vertical. 4. Finalmente, se entrega una hoja A3 con el dibujo de una nube. Desde esta, descienden líneas verticales que los niños siguen con el dedo índice utilizando pintura. Esta experiencia sensorial favorece el reconocimiento y la dirección del trazo.		- Hojas A3 - Pintura de dedos - Tarjetas con líneas verticales - Toallitas húmedas (para higiene post actividad)	Los niños mostraron interés en la actividad. El P1 se mantuvo atento durante todo el proceso, respondiendo positivamente a las indicaciones visuales y al uso de pintura. El P2 presentó dificultad inicial para mantener la atención, pero logró involucrarse progresivamente con apoyo visual y guía verbal. Ambos demostraron avances en motricidad fina y en su participación grupal.	
				
Ilustración 72. Acompañamiento de líneas verticales P1		Ilustración 73. Niños realizando la actividad	Ilustración 74. Realizando la actividad	Ilustración 75. Trabajando individualmente.

Sesión #20: “Descubrimos las líneas verticales”		
Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA		
Múltiples formas de representación	Múltiples formas de acción y expresión:	Múltiples formas de compromiso:
- Se utilizan tarjetas con líneas verticales como apoyo visual claro. - Se hace referencia a objetos cotidianos que presentan trazos verticales (cuerda, borde de mesa, pizarra), lo que conecta con experiencias previas. - Se incorpora la demostración corporal de la línea vertical (brazos arriba-abajo), integrando lo kinestésico. - Se emplean hojas y pintura como recurso gráfico-sensorial para reforzar la dirección del trazo.	- Los niños imitan el movimiento corporal de trazar líneas con los brazos, de arriba hacia abajo. - Representan gráficamente la línea en una hoja, siguiendo un modelo visual. - Utilizan el dedo índice con pintura para seguir líneas descendentes desde una nube, favoreciendo la motricidad fina. - Expresan lo aprendido de manera práctica (trazo, pintura, movimiento corporal).	- Se inicia con una canción y saludo para captar atención y motivación. - Se fomenta la curiosidad al observar y comentar objetos que tienen líneas verticales. - La experiencia sensorial con pintura genera disfrute y mayor implicación. - Se da acompañamiento individual a quienes requieren apoyo (ej. P2), asegurando que todos logren participar. - Se celebran los avances en motricidad fina y en la atención sostenida.

Nombre de la sesión	Jugamos a ser conductores	Sesión #21	
Objetivo	Desarrollar la coordinación motriz gruesa y fomentar el respeto por señales básicas de tránsito mediante el juego simbólico.	Fecha:16-06-2025	
Ámbito		Tiempo estimado: 30 minutos	
Actividades		Recursos	Observaciones
La actividad se inicia con una canción de movimiento para dar la bienvenida. Luego se conversa con los niños sobre los vehículos y las señales de tránsito, enfocándose en los colores del semáforo: rojo (parar), verde (avanzar) y amarillo (precaución). 1. Se presenta un semáforo didáctico y se ensayan los colores con gestos y juegos de imitación. 2. Se organiza un circuito vial con cintas y señales. 3. Los niños se turnan para desplazarse en carritos o caminando por la pista simulada, respetando las señales. 4. Se colocan obstáculos (como círculos blancos) que deben evitar 5. Al finalizar, se repasan las señales con preguntas, se refuerza el trabajo en equipo y se canta una canción de despedida		- Semáforo de fomi - Carritos - Cinta adhesiva - Fundas obstáculos - Material concreto	Los niños disfrutaron mucho la actividad, participando con entusiasmo en el juego simbólico. El P1 respondió bien a las señales visuales y mejoró su coordinación motriz durante el desplazamiento. El P2 necesitó guía para respetar los turnos, pero logró integrarse con apoyo
 Ilustración 76. Presentación del semáforo  Ilustración 77. Circuito vial con cinta blanca  Ilustración 78. Niños esperando el turno  Ilustración 79. Participación activa en el juego			

Sesión #21 “Jugamos a ser conductores”

Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA

Múltiples formas de representación	Múltiples formas de acción y expresión:	Múltiples formas de compromiso:
- El semáforo didáctico de fomi ofrece un apoyo visual claro para comprender los colores y su significado. - Se refuerza con gestos e imitación para quienes requieren apoyo corporal o kinestésico. - El uso de canciones en la bienvenida y despedida proporciona un canal auditivo-rítmico que facilita la comprensión y anticipación de la actividad. - La conversación inicial sobre vehículos y tránsito permite anclar la información a experiencias previas de los niños.	- Los niños se turnan para desplazarse en carritos o caminando, lo que les permite expresar lo aprendido mediante movimiento y juego simbólico. - Se organizan circuitos viales y obstáculos que promueven la coordinación motriz gruesa y la resolución de problemas al desplazarse. - La imitación de colores del semáforo se transforma en expresión corporal (parar, avanzar, precaución). - Al final, los niños responden preguntas, lo cual les permite expresar verbalmente su comprensión.	- El juego simbólico de ser conductores genera motivación y sentido de pertenencia. - El respeto de turnos y reglas fomenta la autorregulación y la convivencia. - Se reconoce y celebra la participación de cada niño, fortaleciendo su confianza. - La actividad se acompaña con canciones que mantienen la atención y el disfrute. - Se brindan apoyos diferenciados: algunos niños necesitaron guía adicional para integrarse, asegurando que todos participaran.

Nombre de la sesión	Trazamos líneas horizontales con el caracol	Sesión #22
Objetivo	Reconocer y trazar la línea horizontal a través de actividades gráficas y sensoriales, favoreciendo la coordinación viso motriz y la direccionalidad del trazo.	Fecha:19-06-2025
Ámbito	Expresión artística – expresión corporal y motricidad	Tiempo estimado: 30 minutos
Actividades		Recursos
La sesión se desarrolló mediante una propuesta sensorial y lúdica que permitió a los niños familiarizarse con el trazo de la línea horizontal , tomando como referencia el recorrido de un caracol hacia su casa. 1. Se inicia la actividad con una breve conversación sobre el caracol: su movimiento lento y cómo necesita seguir un camino recto para llegar a su casa. 2. Se presenta la imagen del caracol y líneas horizontales que representan su camino. 3. Los niños, uno por uno, siguen la línea horizontal con pintura, utilizando esponjas pequeñas, trazando de izquierda a derecha. 4. La docente acompaña el proceso reforzando la direccionalidad y permitiendo que los niños verbalicen lo que hacen ("el caracol va a su casa"). 5. Se finaliza con una reflexión grupal breve y una canción de cierre.		- Cartel con el recorrido del caracol - Pintura de dedos - Esponjas pequeñas - Toallitas húmedas - Canción de cierre
Observaciones		
Los niños participaron con entusiasmo en la actividad. El P1 (niño sin zapato, con TEA) mostró buena disposición y, con apoyo leve, logró seguir el trazo horizontal con pintura, manteniéndose atento y motivado. El P2 necesitó refuerzo en la direccionalidad, pero completó la tarea con ayuda visual y modelado. Se sugiere continuar con actividades similares para afianzar el trazo y la atención.		



Ilustración 80. Grupo esperando



Ilustración 81. Siguiendo las líneas horizontales

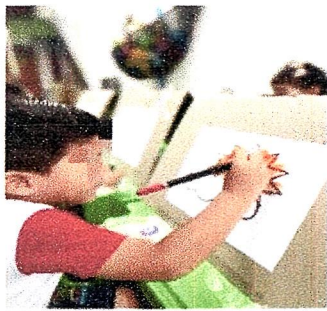


Ilustración 82. Grupo trazando con acompañamiento



Ilustración 83. Niño completando el camino

Sesión #22: "Trazamos líneas horizontales con el caracol"		
Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA		
Múltiples formas de representación	Múltiples formas de acción y expresión:	Múltiples formas de compromiso:
- Se utilizan apoyos visuales concretos (imagen del caracol y líneas horizontales) que permiten comprender el objetivo de la actividad. - Se verbaliza la consigna con frases claras y sencillas, reforzando con gestos y modelado. - La secuencia de pasos (conversación inicial, presentación del recorrido, trazado) ayuda a organizar la información de manera accesible.	- Los niños expresan lo aprendido a través de la acción motriz: trazar la línea horizontal con pintura y esponjas. - Se permite que verbalicen lo que hacen ("el caracol va a su casa"), integrando expresión oral y acción. - Se brinda acompañamiento individual según la necesidad: modelado, guía física o verbal, respetando los ritmos de ejecución.	- El tema del caracol resulta atractivo y lúdico, favoreciendo la motivación e interés sostenido. - La actividad fomenta la participación activa y el trabajo por turnos, promoviendo la inclusión y la espera respetuosa. - El cierre con canción y reflexión grupal refuerza el sentido de logro y pertenencia, generando satisfacción en los estudiantes.

Nombre de la sesión	El arte me relaja	Sesión #23
Objetivo	Fomentar la expresión artística y emocional de los niños y niñas mediante actividades de trazado y pintura, promoviendo un ambiente de relajación, concentración e inclusión, especialmente para los estudiantes con o sin condición	Fecha:23-06-2025
Ámbito	Expresión Artística	Tiempo estimado: 30 minutos
Actividades		Recursos
Se motiva a los niños con una breve conversación sobre los colores y el arte. Se les muestra el material (hojas con dibujos) y se invita a observar las imágenes que pintarán. -Los niños trazan y colorean dibujos previamente delineados. -Se trabaja en grupo, permitiendo que cada niño se exprese libremente con los colores. La docente acompaña a cada niño según su necesidad, respetando su ritmo. Se realiza una breve retroalimentación. Los niños muestran sus dibujos y se refuerza positivamente su participación. Se promueve la verbalización de cómo se sintieron durante la actividad.		Cartón Pincel Pintura Mesa Sillas Hojas de trabajo
		La actividad generó un ambiente tranquilo, favoreciendo la autorregulación emocional del grupo. P1 mostró una capacidad de concentración y en lo que es agarre del pincel mostró dificultad en coordinación motriz fina durante la actividad. P2 no requirió acompañamiento inicial, logró integrarse progresivamente, mostrando satisfacción al completar parte del dibujo.
 Ilustración 84. Explorando colores		 Ilustración 85. Poniendo en práctica su creatividad
 Ilustración 86. Trabajo en grupo de pintura		 Ilustración 87. Concentración

Sesión #23: “El arte me relaja”		
Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA		
Múltiples formas de representación	Múltiples formas de acción y expresión:	Múltiples formas de compromiso:
- Se utilizan apoyos visuales (dibujos previamente delineados) que facilitan la comprensión de la actividad. - Se introduce la sesión con una conversación guiada sobre los colores y el arte, vinculando lo abstracto con ejemplos concretos. - La observación de imágenes favorece la anticipación y comprensión de lo que se va a realizar.	- Los niños expresan sus emociones y creatividad a través del trazado y pintado de dibujos. - Se permite elegir y explorar libremente los colores, ofreciendo diversas maneras de comunicación no verbal. - Se adapta el acompañamiento según las necesidades individuales, respetando los diferentes ritmos de acción.	- La actividad promueve un ambiente de relajación y concentración, reduciendo la ansiedad y favoreciendo la autorregulación emocional. - El trabajo grupal fomenta la inclusión, la cooperación y la interacción positiva entre pares. - La retroalimentación final incentiva la participación activa, reforzando la motivación y el sentido de logro personal

Nombre de la sesión	Celebramos el Día de la Familia	Sesión: 24
Objetivo	Fomentar la expresión del afecto hacia la familia a través de una representación teatral y una actividad artística-sensorial, fortaleciendo la motricidad fina, la coordinación viso manual y la socialización.	Fecha: 26-06-2025
Ámbito	Expresión artística - Convivencia	Tiempo estimado: 30 minutos
Actividades		Recursos
La sesión se desarrolló mediante una propuesta lúdica y creativa con enfoque sensorial, que permitió a los niños representar vivencias familiares a través del teatro y una actividad plástica, resaltando la importancia del vínculo afectivo en el entorno del hogar. - Se inició con una representación teatral breve en la que los niños simulaban actividades que realizan en casa: cocinar, limpiar, jugar, tender la cama, entre otras. - Luego se presentó una hoja con la silueta de un corazón, como símbolo del amor familiar. - Los niños rasgaron papel rojo con las manos (actividad sensorial) y luego lo pegaron dentro del corazón, completando la figura con apoyo. - Durante la actividad, reforzamos verbalmente el concepto de "familia" y se acompañó a los niños brindando apoyo individual según sus necesidades. - Se finalizó con una reflexión grupal sobre lo que más les gusta hacer con su familia, y se cantó una canción relacionada con el tema.		- Hojas con la figura del corazón - Papel rojo para rasgar - Pegamento - Mesas y sillas - Canción de cierre
		Observaciones
		Los niños participaron activamente en las actividades propuestas. El P1 mostró disposición positiva durante la representación teatral. En la actividad artística, necesitó apoyo físico leve para organizar el espacio del pegado, pero mantuvo atención sostenida y completó su corazón con entusiasmo. El P2 mostró mayor interés en el material sensorial (papel para rasgar). Requirió guía visual para iniciar la tarea y apoyo verbal para mantener el foco, pero logró completar la actividad satisfactoriamente.



Ilustración 88 Grupo esperando



Ilustración 89. P1 acompañamiento en el trozado



Ilustración 90. En parejas trozando con acompañamiento



Ilustración 91. Trabajo final

Sesión #24: "Celebramos el Día de la Familia"

Relación con el DUA y el autismo: tres principios del DUA

Múltiples formas de representación	Múltiples formas de acción y expresión:	Múltiples formas de compromiso:
- Se utilizan apoyos visuales y concretos (hoja con la silueta del corazón, papel para rasgar), lo que favorece la comprensión del objetivo de la actividad. - La representación teatral inicial permite que los niños observen y comprendan, a través de la imitación y la dramatización, las actividades cotidianas del hogar. - El reforzamiento verbal del concepto de "familia" ayuda a clarificar la información, reforzando la comprensión desde lo auditivo y visual.	- Los niños expresan el afecto a través de medios artísticos y sensoriales: rasgado de papel, pegado y decoración del corazón. - La dramatización inicial ofrece la oportunidad de expresarse corporalmente simulando actividades del hogar. - La actividad manual promueve diferentes maneras de interactuar con el conocimiento (táctil, visual, motriz), favoreciendo la flexibilidad y el aprendizaje significativo.	- La sesión fomenta un entorno emocionalmente seguro al resaltar la importancia de la familia y el amor familiar. - La reflexión grupal y la canción final generan cohesión, sentido de pertenencia y motivación. - El trabajo colaborativo en parejas y el acompañamiento del adulto fortalecen la interacción social, la cooperación y la autoestima, aspectos clave en niños con TEA.

Resultados de posttest:

Para valorar el impacto de las 24 sesiones DUA-TEACCH, se repitió la observación de aula, las fichas individuales y la entrevista docente en junio de 2025. Esta fase posttest permite comparar las mismas dimensiones evaluadas en el pretest (representación, acción-expresión e implicación) y documentar los cambios alcanzados tras la intervención.

Resultados cuantitativos comparativos:

La Tabla 7 muestra los promedios obtenidos en cada dimensión antes y después de la intervención, indicando la magnitud del cambio (Δ) y la tendencia de mejora:

Tabla 7

Resultados comparativos

Fuente / Dimensión	Media Pre	Media Post	Δ	Tendencia
Aula – Representación	1,2	2,5	+1,3	Mejora marcada
Aula – Acción-Expresión	1,0	2,3	+1,3	Mejora marcada
Aula – Implicación	1,0	2,2	+1,2	Mejora marcada
Niño 1 – Representación	0,8	1,8	+1,0	Mejora clara
Niño 1 – Acción-Expresión	0,6	1,6	+1,0	Mejora clara
Niño 1 – Implicación	0,4	1,4	+1,0	Mejora clara
Niño 2 – Representación	0,6	1,8	+1,2	Mejora clara
Niño 2 – Acción-Expresión	0,4	1,6	+1,2	Mejora clara
Niño 2 – Implicación	0,4	1,2	+0,8	Mejora moderada

El análisis de la Tabla 3.1 muestra que, en el nivel de aula, las tres dimensiones evaluadas experimentaron mejoras notables tras la intervención. En “representación”, por ejemplo, el promedio pasó de 1,2 a 2,5 puntos, lo que refleja la transición de apoyos visuales esporádicos —como algunos pictogramas puntuales— a un uso sistemático de señalética, horarios visuales y narraciones con imágenes en todas las actividades cotidianas. De igual forma, la dimensión de “acción-expresión” se elevó de 1,0 a 2,3, indicando que los estudiantes dejaron de depender únicamente del dibujo o el juego libre para demostrar lo aprendido y comenzaron a utilizar dramatizaciones, actividades musicales, construcciones y tableros de elección para comunicar sus conocimientos. Finalmente, la implicación mostró un incremento de 1,0 a 2,2 puntos, evidenciando que la incorporación de rincones de calma, rutinas claramente señalizadas y estrategias

sensoriales ayudó a reducir la ansiedad y a prolongar la atención sostenida de todo el grupo.

A nivel individual, ambos niños con TEA avanzaron de manera consistente. El Participante 1 mejoró en un punto en cada dimensión, pasando de medias entre 0,4 y 0,8 hasta valores de 1,4 a 1,8, lo que significa que dejó de necesitar modelado constante para participar y pudo demostrar sus aprendizajes con apoyo moderado. El Participante 2, por su parte, registró aumentos de +1,2 en representación y acción-expresión — alcanzando 1,8 y 1,6 respectivamente— y +0,8 en implicación (1,2), lo cual muestra que, aunque todavía requiere ayudas, ya consigue mantenerse involucrado en actividades grupales y elegir entre diferentes formas de participar.

Estos resultados cuantitativos convergen con los datos cualitativos recogidos en entrevistas y observaciones de aula: las crisis conductuales disminuyeron notablemente, la docente manifestó sentirse más segura y competente para aplicar el DUA, y las familias comentaron un mayor entusiasmo de los niños hacia las rutinas escolares. En conjunto, el contraste pre–post confirma que la combinación de principios DUA, estrategias TEACCH y recursos sensoriales no solo aumenta la accesibilidad curricular y la diversidad de canales de expresión, sino que también promueve la autorregulación y la participación activa de los escolares con TEA.

Resultados cualitativos comparativos:

A continuación, se exponen los hallazgos cualitativos de la fase pretest, organizados en cinco categorías emergentes que reflejan las percepciones y prácticas docentes, así como las condiciones del aula antes de la intervención. Cada categoría incluye indicadores cualitativos y citas textuales de la docente y de las notas de campo, lo que permite ilustrar de forma directa las barreras identificadas en conocimiento y seguridad para aplicar el DUA, el uso esporádico de apoyos visuales, la ausencia de alternativas diversas de expresión, las frecuentes conductas de escape y la necesidad de acompañamiento técnico.

Tabla 8

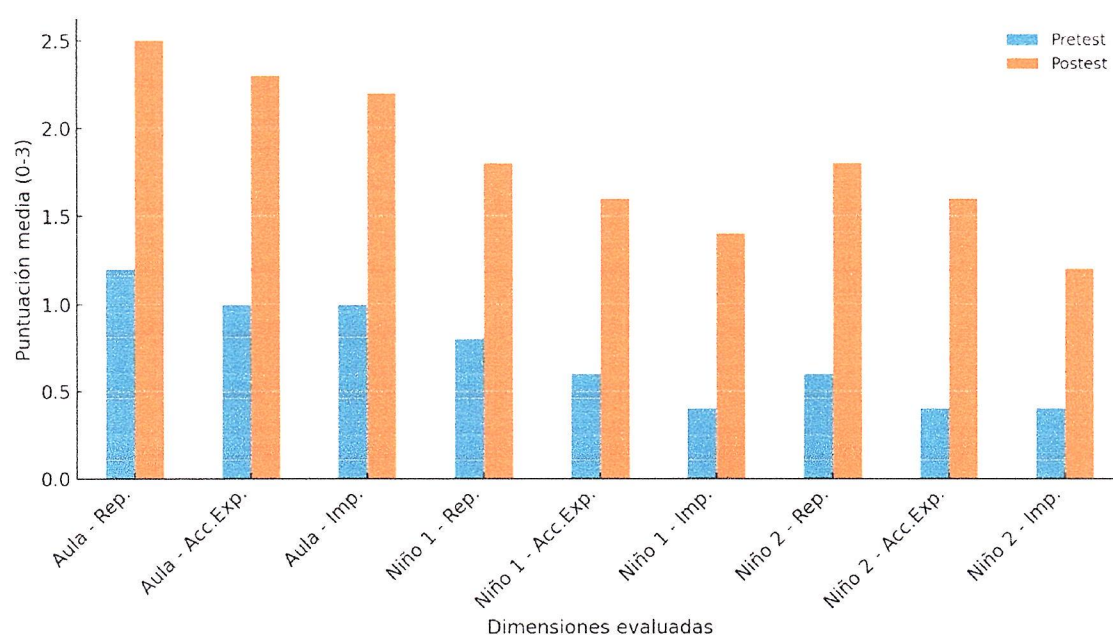
Resultados cualitativos comparativos

Categoría	Cambios observados	Citas comparativas
Concepción y seguridad docente	De “no segura” a “me siento preparada para aplicarlo”	Pre: “Aún lo hago por intuición” (P1) → Post: “Ahora entiendo cómo llevarlo realmente al aula” (F1)
Apoyos de representación	Pictogramas y señalética de rutina; historias sociales; horarios visuales	Pre: “Uso pictogramas, pero poco” (P4) → Post: “Los pictogramas están en todas las áreas; los niños anticipan mejor” (F4)

Acción-expresión	Se ofrecen dramatización, construcción, música, tableros de elección	Pre: "Solo dibujo o juego libre" (P6) → Post: "Escogen cómo mostrar lo que saben" (F5)
Participación / clima	Reducción de crisis, mayor interacción con pares, uso autónomo de rincón de calma	Pre: "Llora y se aparta" (P9) → Post: "Entra tranquilo y puede esperar su turno" (F6)
Condiciones habilitadoras	Valoración del acompañamiento técnico; aún se requiere tiempo y recursos sostenibles	Pre: "Necesito formación" (P10) → Post: "El apoyo semanal me ayudó a planificar" (F10)

Figura 6

Comparación de medias Pretest y Posttest



El análisis de esta tabla 8 y el Gráfico 5 muestra que la inseguridad docente — expresada en frases como “lo hago por intuición” y “me falta formación”— se corresponde con puntajes bajos en todas las dimensiones cuantitativas. Asimismo, la descripción de apoyos visuales dispersos y la falta de señalética explica la confusión observada en los niños ante consignas, mientras que la carencia de alternativas de acción-expresión coincide con comportamientos de retirada y niveles de atención muy breves. Finalmente, el reconocimiento de obstáculos como la falta de tiempo y recursos subraya la necesidad de un diseño de intervención que incluya planificación, asesoría técnica y materiales específicos. Estos hallazgos cualitativos triangulan con la evidencia cuantitativa y fundamentan la lógica de la intervención DUA-TEACCH para subsanar las barreras detectadas.

Convergencia cuantitativa y cualitativa de resultados posttest:

Al triangular los datos cuantitativos con la información cualitativa recogida en entrevistas y notas de campo, se confirma la existencia de tres barreras centrales que obstaculizaban la inclusión efectiva antes de la intervención. Primero, los puntajes bajos en la dimensión de representación —medias de 1,2 en el aula y entre 0,6 y 0,8 en los niños— coinciden con los testimonios de la docente sobre el uso esporádico de pictogramas y la ausencia de señalética fija, así como con las observaciones de confusión ante consignas visuales insuficientes. En segundo lugar, la carencia de alternativas para demostrar el aprendizaje quedó reflejada en la media de acción-expresión (1,0 en el aula; 0,4–0,6 en los niños) y en los comentarios sobre la monotonía de la dinámica de clase, lo cual correlaciona con las conductas de retirada y la dependencia de modelado constante. Finalmente, la debilidad en implicación —con medias de 1,0 en el aula y 0,4 en los niños— se alinea con la frecuencia de crisis, llanto y escasa tolerancia al trabajo grupal descrita en la fase inicial. Esta convergencia de hallazgos cuantitativos y cualitativos pone de relieve la necesidad urgente de sistematizar apoyos visuales, diversificar canales de expresión y estructurar estrategias sensoriales para mejorar la comprensión, la autonomía y la participación de los escolares con TEA.

El contraste pre-post demuestra que la intervención de 24 sesiones basada en los principios del DUA, reforzada con estrategias TEACCH y recursos de regulación sensorial, logró superar estas barreras y favorecer un entorno más inclusivo. Los incrementos de +1,2 a +1,3 puntos en el aula y de +0,8 a +1,2 en los niños validan la eficacia de los ajustes introducidos, mientras que las citas de la docente sobre su creciente seguridad y los informes familiares de niños más motivados evidencian un cambio profundo en las prácticas educativas.

Estos resultados cumplen con el objetivo de diagnosticar necesidades y oportunidades en el aula (objetivo específico 1), y probar la efectividad de la implementación de estrategias DUA dentro del contexto escolar (objetivo 2) y demuestran, mediante datos mixtos, la mejora en la intervención educativa de los niños con TEA (objetivo 3).

5. DISCUSIÓN

Los resultados posintervención confirman que la combinación de un diseño curricular DUA con la estructura visual del TEACCH constituye una respuesta eficaz a los déficits de comunicación, flexibilidad y autorregulación señalados en la literatura sobre autismo como lo señala Del Valle et al., (2022). El incremento medio de +1,26 puntos en las dimensiones de aula y de +1,06 en los indicadores de cada niño refleja una transición operativa desde apoyos parciales a apoyos sistemáticos. Este avance no solo evidencia un aumento en la frecuencia de pictogramas y horarios visuales, sino también un cambio cualitativo en la forma en que la información se presenta y se solicita que sea expresada: los estudiantes dejaron de depender del canal verbal único y pasaron a utilizar dramatización, material manipulativo, tecnología interactiva y apoyos sensoriales. Esta diversificación coincide con el primer principio del DUA —múltiples medios de representación—, que, a su vez, se beneficia de la claridad y secuenciación propias del TEACCH.

El mayor impacto se observó en la dimensión implicación, tradicionalmente la más compleja de mejorar en alumnos con TEA por su relación con la motivación intrínseca y la autorregulación (UNICEF, 2023). La reducción de crisis y la aparición de conductas auto-calmantes subrayan que la regulación sensorial, facilitada por los rincones de calma y las rutinas previsibles, proporciona un andamiaje emocional que sostiene la disposición a aprender. Este hallazgo corrobora las aportaciones de Tortosa (2015) sobre la relevancia de los apoyos visuales anticipatorios para mitigar la ansiedad.

El currículo nacional postula la integración de los ámbitos de desarrollo personal-social, descubrimiento del medio y expresión-comunicación. La intervención respetó esta lógica al fusionar experiencias lúdicas (p. ej., dramatizar un cuento) con retos lógico-matemáticos (clasificación de pictogramas por color y forma) y con la exploración del entorno inmediato (visitas guiadas al patio con señalética sensorial). Así, los principios DUA no se añadieron como “parche” al currículo, sino que se convirtieron en el hilo conductor que permitió hilvanar los objetivos de los ejes y ámbitos descritos por el Ministerio de Educación (2014).

Este enfoque integrador resulta especialmente pertinente si se considera la comparación entre el currículo ecuatoriano y el Early Start Denver Model (ESDM): mientras el primero ofrece amplitud organizativa, el segundo aporta la precisión diagnóstica que se requiere para los primeros años. Al superponer la estructura del DUA se obtienen rutas diferenciadas —por ejemplo, la adaptación de historias sociales (ESDM) se alojó en el componente de “representación” DUA, y las rutinas de juego

simbólico estructurado se vinculaban a “acción-expresión”. El resultado es un andamiaje tridimensional (currículo-DUA-TEACCH/ESDM) que permite atender simultáneamente la diversidad de estilos de aprendizaje y las necesidades específicas del TEA.

Más allá de las métricas, la intervención promovió un cambio de mentalidad en la docente. El paso de “aplico DUA por intuición” a “me siento capaz de planificar con DUA” refleja la eficacia de la formación situada (Saldaña, 2021), donde la profesora participó en ciclos de observación, planificación y retroalimentación. Este acompañamiento evitó la mera transferencia de estrategias y fomentó la internalización de un enfoque inclusivo que trascenderá a cohortes futuras.

La cultura de aula también evolucionó. Las reglas de convivencia y el uso de señalética accesible dejaron de ser una “adaptación para los dos niños con TEA” para convertirse en un recurso comprensible para todos. Se observó, por ejemplo, que los compañeros neurotípicos apropiaron los tableros de elección para negociar roles en actividades grupales, reduciendo conflictos. Ello confirma las tesis de Quimbita et al. (2025) sobre el efecto multiplicador de las prácticas DUA en la motivación y participación general.

Aunque el diseño pre-post sustentado en datos mixtos aporta una base sólida, la validez externa del estudio se ve restringida por el hecho de haberse desarrollado en un único centro, con una sola docente y dos niños con TEA; ello impide generalizar los hallazgos a realidades escolares más diversas. Además, la valoración posttest se realizó a corto plazo, de modo que aún se desconoce la persistencia de los logros cuando transcurre un año lectivo completo.

Para superar estas limitaciones, futuras investigaciones deberían replicar la intervención en múltiples aulas de contextos urbanos y rurales, incorporar seguimientos longitudinales que midan la estabilidad de los avances y ampliar la batería de indicadores a métricas fisiológicas—por ejemplo, registro continuo de frecuencia cardíaca—que objetiven la autorregulación emocional. Asimismo, resultaría pertinente comparar la combinación DUA-TEACCH con otros enfoques naturalistas, como JASPER o ESDM, a fin de dilucidar la contribución específica de cada modelo y, así, optimizar la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencia.

Los resultados ofrecen argumentos empíricos que respaldan la normativa ecuatoriana de educación inclusiva y orientan la asignación de recursos hacia medidas estratégicas. En el plano formativo, los programas de magisterio y las capacitaciones en servicio deberían incorporar módulos obligatorios de DUA y TEACCH, con énfasis en la planificación y la retroalimentación situada, de modo que el profesorado adquiriera competencias para anticipar la variabilidad del alumnado. Desde la gestión educativa,

se recomienda instituir equipos itinerantes de acompañamiento técnico que visiten trimestralmente las escuelas con menor experiencia inclusiva, brindando asesoría y modelaje en aula. En términos de insumos, la dotación de kits estandarizados de pictogramas, temporizadores visuales y mobiliario modular favorecerá la organización estructurada y la comunicación accesible. Finalmente, la implementación de talleres familiares que expliquen el uso de apoyos visuales y estrategias de regulación sensorial fortalecerá la corresponsabilidad hogar-escuela, favoreciendo la generalización de habilidades y consolidando una cultura inclusiva que beneficie a toda la comunidad educativa.

CONCLUSIONES

El análisis de esta tabla y el Gráfico 1 muestra que la inseguridad docente — expresada en frases como “lo hago por intuición” y “me falta formación”— se corresponde con puntajes bajos en todas las dimensiones cuantitativas. Asimismo, la descripción de apoyos visuales dispersos y la falta de señalética explica la confusión observada en los niños ante consignas, mientras que la carencia de alternativas de acción-expresión coincide con comportamientos de retirada y niveles de atención muy breves. Finalmente, el reconocimiento de obstáculos como la falta de tiempo y recursos subraya la necesidad de un diseño de intervención que incluya planificación, asesoría técnica y materiales específicos. Estos hallazgos cualitativos triangulan con la evidencia cuantitativa y fundamentan la lógica de la intervención DUA-TEACCH para subsanar las barreras detectadas.

Convergencia cuantitativa y cualitativa de resultados posttest:

Al triangular los datos cuantitativos con la información cualitativa recogida en entrevistas y notas de campo, se confirma la existencia de tres barreras centrales que obstaculizaban la inclusión efectiva antes de la intervención. Primero, los puntajes bajos en la dimensión de representación —medias de 1,2 en el aula y entre 0,6 y 0,8 en los niños— coinciden con los testimonios de la docente sobre el uso esporádico de pictogramas y la ausencia de señalética fija, así como con las observaciones de confusión ante consignas visuales insuficientes. En segundo lugar, la carencia de alternativas para demostrar el aprendizaje quedó reflejada en la media de acción-expresión (1,0 en el aula; 0,4–0,6 en los niños) y en los comentarios sobre la monotonía de la dinámica de clase, lo cual correlaciona con las conductas de retirada y la dependencia de modelado constante. Finalmente, la debilidad en implicación —con medias de 1,0 en el aula y 0,4 en los niños— se alinea con la frecuencia de crisis, llanto y escasa tolerancia al trabajo grupal descrita en la fase inicial. Esta convergencia de hallazgos cuantitativos y cualitativos pone de relieve la necesidad urgente de sistematizar apoyos visuales, diversificar canales de expresión y estructurar estrategias sensoriales para mejorar la comprensión, la autonomía y la participación de los escolares con TEA.

El contraste pre-post demuestra que la intervención de 24 sesiones basada en los principios del DUA, reforzada con estrategias TEACCH y recursos de regulación sensorial, logró superar estas barreras y favorecer un entorno más inclusivo. Los incrementos de +1,2 a +1,3 puntos en el aula y de +0,8 a +1,2 en los niños validan la eficacia de los ajustes introducidos, mientras que las citas de la docente sobre su

creciente seguridad y los informes familiares de niños más motivados evidencian un cambio profundo en las prácticas educativas.

Estos resultados cumplen con el objetivo de diagnosticar necesidades y oportunidades en el aula (objetivo específico 1), y probar la efectividad de la implementación de estrategias DUA dentro del contexto escolar (objetivo 2) y demuestran, mediante datos mixtos, la mejora en la intervención educativa de los niños con TEA (objetivo 3).

BIBLIOGRAFÍA

- ADIPA. (29 de Abril de 2024). *Método TEACCH: ¿Qué es y para qué sirve?* Obtenido de <https://adipa.cl/noticias/metodo-teacch-que-es-y-para-que-sirve/>
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2013). *MANUAL DIAGNÓSTICO Y ESTADÍSTICO DE LOS TRASTORNOS MENTALES*. Editorial Medica Panamericana. Obtenido de <https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Aspire Early Intervention. (2024). *Understanding The Early Start Denver Model for Autism Therapy*. Obtenido de <https://aspireearlyintervention.com/blog/understanding-the-early-start-denver-model-for-autism-therapy/>
- Avellán, M., & Alcívar, G. (2024). Diseño Universal para el aprendizaje: Percepciones, desafíos y necesidades formativas de los docentes. *Revista científica Internacional*, 11(2), 49 - 70.
- Babativa, C. (2017). *Investigación cuantitativa*. Editorial Areandino. Obtenido de <https://digitk.areandina.edu.co/server/api/core/bitstreams/30b26254-a8d2-4cd6-b44f-e107d90d3e6f/content>
- Bambara, L., & Kern, L. (2021). *Individualized Supports for Students with Problem Behaviors: Designing Positive Behavior Plans*. Guilford Publications. Obtenido de https://books.google.com.ec/books/about/Individualized_Supports_for_Student_s_wit.html?id=BBQgEAAAQBAJ&redir_esc=y
- Blázquez, A., Lázaro, L., Puig, O., Varela, E., & Calvo, R. (2021). Sensibilidad y especificidad de los criterios diagnósticos DSM-5 en el trastorno del espectro autista en una muestra de niños y adolescentes españoles. *Revista de*

psiquiatría y salud mental, 14, 202-211.

doi:<https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2019.10.004>

Brightwheel. (11 de Septiembre de 2024). *Universal Design for Learning (UDL) in Early Childhood Education*. Obtenido de <https://mybrightwheel.com/blog/universal-design-for-learning>

Calle, T., Calle, M., & Flores, A. (2023). Implimentación de estrategias inclusivas en el ámbito Identidad y autonomía en infantes de tres a cuatro años. *REVISTA MAMAKUNA*, 21(1), 1 - 15. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9416155.pdf>

Calle, T., Calle, M., & Flores, A. (Julio de 2023). Implimentación de estrategias inclusivas en el ámbito Identidad y autonomía en infantes de tres a cuatro años. *REVISTA MAMAKUNA*, 21(1), 1 - 15. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9416155.pdf>

Carr, E., & Durand, M. (1985). REDUCING BEHAVIOR PROBLEMS THROUGH FUNCTIONAL COMMUNICATION TRAINING. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 111–126. doi:<https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111>

Celis, G., & Ochoa, M. (2022). Trastorno del espectro autista. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 65(1), 1 - 14. doi:<http://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>

Center on Technology and Disability. (2023). *Universal Design for Learning: A checklist for Early Childhood Environments*. Department of Education's Office of Special Education. Obtenido de https://va-leads-ecse.org/Document/zxblhX_YCJNMoz8Ys3rgdvERGbr0g1ZW/ADA-UDL-Checklist-EC.pdf

Condori, B., Borja, J., Sañay, G., & Robles, A. (2024). El diseño universal para el aprendizaje (Dua) en la educación superior: evaluación de adaptaciones y su efecto en el desempeño estudiantil. *Reincisol*, 3(6), 2599–2620. doi:[https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)2599-2620](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)2599-2620)

- Del Valle, F., García, A., & Losada, R. (2022). *Trastornos del espectro del autismo*. Madrid: Protoc diagn ter pediatr. . Obtenido de <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/08.pdf>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162 - 167. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Durán , M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista nacional de administración*, 3(1), 121 - 134. Obtenido de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/view/477/372>
- eDocentes. (2025). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA) en el aula de Infantil*. Obtenido de <https://edocentes.com/disenio-universal-para-el-aprendizaje-aula-infantil/>
- Gándara, R. (2021). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(4), 173-186. Obtenido de https://static.elsevier.es/multimedia/02144603/0000002700000004/v0_201607111252/13153306/v0_201607111253/es/309v27n04a13153306pdf001.pdf?idA pp=UINPBA00004N&text
- Gómez, L. (2020). *UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA INCLUSIVA A TRAVÉS DEL DISEÑO UNIVERSAL*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado el 2025, de https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/62874/TFG_GabrielaCabanaSilva.pdf?sequence=6
- Grandin, T. (1995). *EL AUTISMO Y EL PENSAMIENTO VISUAL: SU INFLUENCIA EN MI TRABAJO PROFESIONAL*. New York: Vintage Press. Recuperado el 2025, de <https://www.grandin.com/spanish/autismo.pensamiento.visual.html>
- Hernández, P., & Samada, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(5), 1 -

14. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/6731/673171199005/673171199005.pdf>
- Hernández, T. (7 de Noviembre de 2024). *onoce el Metodo TEACCH y Enriquece tu Aula con Inclusión*. Obtenido de <https://kdoce.cl/conoce-metodo-teacch-enriquece-tu-aula-inclusion/>
- Instituto Superior de Estudio Sociales y Sociosanitarios. (2022). *Trastorno del espectro autista y la inclusión educativa*. Obtenido de <https://www.isesinstituto.com/trastorno-del-espectro-autista-y-la-inclusion-educativa/>
- Kids Research Institute. (2025). *Early Start Denver Model*. Obtenido de <https://clinkids.thekids.org.au/services/early-start-denver-model-esdm/>
- Koegel, R., & Koegel, L. (2019). *Pivotal response treatment for autism spectrum disorders*. Paul H. Brookes Publishing Co. Obtenido de https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2020/05/Koegel-2e_excerpt.pdf?srltid=AfmBOorxYYJEkn78SU1s3YcB6R_gDE4bbIODc9v-MmiJj1FXIcuGqlpc
- Madrigal, R. (2024). *Los principios DUA en educación: qué es Diseño Universal de Aprendizaje*. Obtenido de AFOE: <https://www.afoe.org/dua-principios/>
- Maqueira, G., Guerra, S., Martinez, R., & Velastegui, E. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of science and research*, 8(3), 210 - 228. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>
- Mesibov, G., & Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *J Autism Dev Disord*, 40(5).
- Ministerio de Educación. (2011). *LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL (LOEI)*. Quito. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultura_I_LOEI_codificado.pdf

- Ministerio de Educación de Ecuador. (2024). *Instructivo para la Atención Educativa a Estudiantes dentro del Espectro Autista en el Sistema Nacional de Educación*. Quito: Dirección Nacional de Gestión del Cambio de Cultura Organizacional. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/instructivo-atencion-educativa-TEA.pdf>
- Ministerio de educación del Ecuador. (2014). *Curriculo Educación Inicial*. Quito. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Educación desde un Enfoque Inclusivo: Aplicando el Diseño Universal para el Aprendizaje-DUA* (Sexta ed.). Quito. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/04/ABRIL-2023.pdf>
- MIU (City University Miami). (1 de Octubre de 2024). *Beneficios del Método Teacch en niños con autismo*. Obtenido de <https://miuniversity.edu/es/actualidad/beneficios-del-metodo-teacch-en-ninos-con-autismo/>
- Moore, L. (9 de Julio de 2025). *How to Implement UDL in Kindergarten*. Obtenido de <https://www.edutopia.org/article/implementing-udl-kindergarten/>
- Muguira, A. (2024). *¿Qué es una entrevista? Tipos, ejemplos y cómo responder*. Obtenido de QuestionPro: <https://www.questionpro.com/blog/es/tecnicas-de-recoleccion-de-datos-entrevista/>
- Odriozol, N. (21 de Marzo de 2024). *Autismo y método TEACCH: fomentando la autonomía de las personas con TEA*. Obtenido de <https://ospitalarioakfundazioeuskadi.org/es/articulo/autismo-y-metodo-teacch-fomentando-la-autonomia-de-las-personas-con-tea/>

- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate?: review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anal. Psicol.*, 30(2), 450-462. doi:<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Quimbita, D., Vega, g., & Vega Sopalo, A. (2025). Percepciones del profesorado sobre el uso del DUA en la planificación curricular de Educación general Básica. *Revista social fronteriza*, 1 - 16. Obtenido de <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/685/1360>
- Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: Una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Timepo de educar*, 12(24), 277 - 297. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/311/31121089006.pdf>
- Rose, D., Meyer, A., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST. Obtenido de <https://www.cast.org/books-media/universal-design-for-learning-meyer-rose-gordon/>
- Sánchez, S., & Duk, C. (2022). La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2). doi:<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Tats and Fin Talk. (2025). *Applying Universal Design for Learning in Early Childhood Environments* (Vol. 3). Obtenido de <https://tats.ucf.edu/wp-content/uploads/sites/32/2022/04/TATS-FIN-Magazine-Vol3-Apply-UDL.pdf>
- Tortosa, F. (2015). Intervención Educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista. *Servicio de atención a la diversidad*, 1(1), 1 - 41. Obtenido de <https://www.isesinstituto.com/trastorno-del-espectro-autista-y-la-inclusion-educativa/>
- Ugalde, N., & Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: Buscando las ventajas de las diferentes metodologías. *Ciencias económicas*, 31(2), 179 - 187. Obtenido de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730/11978>

- Unicef. (2014). *El acceso al entorno de aprendizaje II: Diseño Universal para el aprendizaje*. Fondos de las Naciones Unidad para la Infancia. Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/media/7436/file/11.%20El%20acceso%20al%20entorno%20de%20aprendizaje%20II..pdf>
- UNICEF. (de 2023). *Diseño Universal para el Aprendizaje y libros de texto digitales accesibles*. Recuperado el 2025, de <https://www.unicef.org/lac/dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje-y-libros-de-texto-digitales-accesibles>
- UNIR. (7 de Septiembre de 2020). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA): el camino hacia una educación inclusiva*. Obtenido de <https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/disenio-universal-para-el-aprendizaje-dua-el-camino-hacia-una-educacion-inclusiva/>
- Vicepresidencia de la república del Ecuador. (2011). *Modulo I. Educación Inclusiva y especial*. Editorial Ecuador, Quito. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf
- Wetherby, M., & Prinzant, L. (2020). *Tentaciones de la comunicación*. Obtenido de <https://sites.google.com/site/spring2016independentproject/play-based-direct-and-indirect-language-stimulation-approaches/communication-temptations-wetherby-prizant-1989>

ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento informado

**Uleam**
UNIVERSIDAD LAICA
ELOY ALFARO DE MANABÍ*Educación Especial*
Facultad Ciencias de la Educación

Anexo 1. CONSTANCIA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO INSTITUCIONAL

Las estudiantes:

Nosotras, Loor Saltos Goretty Gisell y López Barre Anggi Alisson, estudiantes de la carrera de Educación Especial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, portadoras de las cédulas de identidad 1350276794 y 1317232112, respectivamente, solicitamos a la directora de la institución educativa, Sra./ Lissette Alexandra Tubay Ortega, portadora de la cédula de identidad 1310687825, la autorización institucional para llevar a cabo un Estudio de Caso en el salón de Inicial I, donde se encuentran incluidos dos niños con autismo.

Compromiso de las estudiantes:

Nos comprometemos a:

1. Mantener la confidencialidad y reserva sobre los datos personales de los estudiantes, el personal docente y la institución.
2. Respetar y cumplir con las normativas y dinámicas internas de la institución durante el desarrollo del estudio.
3. Socializar y discutir los resultados del estudio con la institución, el personal docente y los apoderados de los estudiantes involucrados, siempre que sea solicitado.

Por su parte, la institución educativa:

- Autoriza la realización del Estudio de Caso en el salón de Inicial I, incluyendo la participación de los niños con autismo, bajo los principios de confidencialidad y respeto.
- Consiente que las estudiantes realicen observaciones, evaluaciones, entrevistas y actividades necesarias para el desarrollo del estudio, las cuales estarán respaldadas física y digitalmente bajo estrictas medidas de confidencialidad.
- Solicita ser informada periódicamente sobre el avance y resultados del Estudio de Caso, asegurando que se respeten los derechos de los estudiantes, las familias y los lineamientos institucionales.

Confirmación:

Todo lo anteriormente señalado ha sido leído y aceptado por las partes involucradas.

Firma de las estudiantes:

Loor Saltos Goretty Gisell

135027694

López Barre Anggi Alisson

1317232112

Firma de la directora de la institución:

Lissette Alexandra Tubay Ortega

1310687825



Anexo 2: Instrumento de Evaluación individual para niños con TEA (Basado en el DUA y el perfil de desarrollo).

OBJETIVO: Identificar necesidades y oportunidades en un aula de inicial (niños de 4 a 5 años), desde la perspectiva del DUA, para favorecer el aprendizaje de los niños con TEA.

Puntaje	Significado
0	No lo logra
1	Lo logra parcialmente
2	Lo logra con apoyo
3	Lo logra de manera autónoma

ÁREA 1: Representación (cómo comprende y procesa la información)

Indicador	0	1	2	3	Observaciones
Responde mejor a información visual (imágenes, gestos, objetos reales).					
Atiende a explicaciones verbales simples y concretas.					
Necesita repetición o modelado para comprender instrucciones.					
Muestra preferencia por ciertos estímulos sensoriales (colores, texturas, sonidos).					
Comprende mejor cuando se le anticipa lo que va a ocurrir.					

ÁREA 2: Expresión y acción (cómo se comunica y responde)

Indicador	0	1	2	3	Observaciones
Se comunica de forma verbal, no verbal (señalar, gestos) o mixta.					
Responde cuando se le pregunta o se le invita a participar.					
Imita gestos o acciones de otros.					
Se muestra interesado por manipular materiales o realizar acciones motoras.					
Expresa emociones de forma comprensible (sonrisa, llanto, enojo, calma).					

ÁREA 3: Participación e implicación (motivación, regulación, vínculo social)

Indicador	0	1	2	3	Observaciones
Se involucra en la actividad con o sin apoyo.					
Tolera estar en grupo o compartir espacio con pares.					
Requiere ayuda para regular su conducta (calmarse, esperar, pedir ayuda).					
Muestra interés por algún compañero o adulto.					
Puede sostener la atención por algunos minutos si está motivado.					

Anexo 3: Instrumento de observación directa basado en el DUA en aulas de educación inicial para niños con TEA.

PUNTAJE			
Valor	1	2	3
Significado	No observado	Observado parcialmente	Observado completamente

DIMENSIÓN 1: Múltiples formas de representación

Indicador	1	2	3	Observaciones
Se utilizan apoyos visuales como imágenes y pictogramas				
Existen narraciones o elementos auditivos para reforzar el aprendizaje visual				
Los materiales educativos se adaptan para diferentes niveles de comprensión				
Se proporciona señalización visual o uso de colores para destacar información clave				
Se utilizan representaciones para conceptos abstractos (ej. dramatizaciones)				
Se emplean materiales y actividades multisensoriales				

DIMENSIÓN 2: Múltiples formas de acción y expresión

Indicador	1	2	3	Observaciones
Se ofrecen diversas maneras de demostrar el aprendizaje				
Acceso a herramientas de apoyo a la comunicación (SAAC, tableros, recursos digitales)				
Las actividades permiten manipulación de objetos concretos				
Se utilizan herramientas o dispositivos alternativos (teclados adaptados, tabletas)				
Oportunidades de elegir entre distintos modos de expresión				
Expresión del conocimiento a través de medios multisensoriales				

DIMENSIÓN 3: Múltiples formas de implicación

Indicador	1	2	3	Observaciones
El aula tiene rutinas visuales y horarios claros				
Se integran intereses especiales de los niños con TEA				
Se ofrecen actividades de autorregulación				
Se promueve la colaboración en actividades grupales				
Se usan historias o guiones sociales				
El aula está libre de estímulos sensoriales negativos				
Participación inclusiva en actividades comunes				
Actividades con experiencias multisensoriales (movimiento, sonido, textura)				

Anexo 4: Entrevista

Entrevista al docente del salón sobre la implementación del DUA

Objetivo: Esta entrevista permitirá obtener una visión clara y estructurada sobre cómo le ha ido al docente implementando el DUA, resaltando tanto los aspectos positivos como los desafíos que ha enfrentado.

Datos generales:

- Nombre del docente: _____
- Nivel educativo: _____
- Fecha: ____, ____, _____

Fortalezas y Beneficios del DUA

1. ¿Qué aspectos positivos has notado en tu práctica docente desde que implementas el DUA?
2. ¿Consideras que el DUA ha facilitado una enseñanza más inclusiva y equitativa para todos los estudiantes? (Escala: 1-5)
3. ¿Qué feedback han recibido de los estudiantes o sus familias respecto a la implementación del DUA en tu aula?

Implementación de los Principios del DUA

4. En relación al principio de "Múltiples formas de representación", ¿qué estrategias utilizas para presentar la información de diferentes maneras (visual, auditiva, kinestésica, etc.)?
5. ¿Cómo permite que los estudiantes expresen su aprendizaje de formas diversas (escritos, presentaciones, proyectos, actividades creativas, etc.)?
6. ¿Qué estrategias utilizas para captar el interés de todos tus estudiantes y mantener motivados, especialmente aquellos con diferentes necesidades o estilos de aprendizaje?

Impacto en los Estudiantes

7. ¿Ha notado cambios en el rendimiento académico o en el nivel de participación de los estudiantes desde que implementas el DUA?
8. ¿Cómo responde el alumno a las distintas formas de evaluación que permite el DUA? ¿Se siente más cómodo y seguro demostrando lo que han aprendido?
9. ¿Qué impacto ha tenido el DUA en los estudiantes con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje?

Desafíos en la Implementación

10. ¿Cuáles han sido los principales desafíos que ha enfrentado al implementar el DUA en tu aula?
11. ¿Has contado con el apoyo suficiente por parte de la administración escolar, colegas o familia para aplicar este enfoque?
12. ¿Qué recursos o estrategias adicionales considera que podrían facilitar la implementación del DUA?

Reflexiones sobre el DUA

13. ¿Qué consideras que ha sido lo más positivo o exitoso de utilizar el DUA en tu práctica docente?
14. ¿Qué recomendaciones le daría a un docente que está empezando a trabajar con el DUA?
15. Si pudieras cambiar o mejorar algún aspecto del DUA en tu contexto, ¿qué sería y por qué?

Anexo 3: Resultados de los Instrumentos

Anexo 3.1: Instrumento de observación directa-Pretest (Participante 1)

Anexo 5: PRETEST- Instrumento de Evaluación individual para niños con TEA (Basado en el DUA y el perfil de desarrollo).

PRETEST

Nombre del niño: Participante 1

Edad: 4 años

Fecha: 17 de diciembre de 2024

Observadoras: Alisson López Barre y Goretty Llor Saltos

Puntaje	Significado
0	No lo logra
1	Lo logra parcialmente
2	Lo logra con apoyo
3	Lo logra de manera autónoma

ÁREA 1: Representación (cómo comprende y procesa la información)

Indicador	0	1	2	3	Observaciones
Responde mejor a información visual (imágenes, gestos, objetos reales).			X		Solo responde a objetos reales que le interesan.
Atiende a explicaciones verbales simples y concretas.	X				Se distrae con facilidad y pierde la atención a lo que se le indica.
Necesita repetición o modelado para comprender instrucciones.			X		Necesita que se realice la actividad para comprender las instrucciones.
Muestra preferencia por ciertos estímulos sensoriales (colores, texturas, sonidos).			X		Le gusta observar los colores, pero se irrita con sonidos fuertes.
Comprende mejor cuando se le anticipa lo que va a ocurrir.	X				Algunas veces porque hay veces que se frustra.

ÁREA 2: Expresión y acción (cómo se comunica y responde)

Indicador	0	1	2	3	Observaciones
Se comunica de forma verbal, no verbal (señalar, gestos) o mixta.			X		Usa gestos y señala.
Responde cuando se le pregunta o se le invita a participar.	X				Suele no participar de manera activa. Necesita apoyo o muchas veces no lo desea hacer.
Imita gestos o acciones de otros.	X				A veces suele imitar, pero no siempre.
Se muestra interesado por manipular materiales o realizar acciones motoras.			X		Le gusta mantenerse en movimiento y sentir con sus manos los objetos.
Expresa emociones de forma comprensible (sonrisa, llanto, enojo, calma).			X		Suele expresar su enojo con llanto y tirándose al piso.

ÁREA 3: Participación e implicación (motivación, regulación, vínculo social)

Indicador	0	1	2	3	Observaciones
Se involucra en la actividad con o sin apoyo.	X				Cuando no es de su interés le cuesta integrarse y llora.
Tolera estar en grupo o compartir espacio con pares.			X		La mayoría del tiempo se encuentra en su mesa solo.
Requiere ayuda para regular su conducta (calmarse, esperar, pedir ayuda).	X				Necesita que alguien esté cerca para calmarse y no irritarse.
Muestra interés por algún compañero o adulto.			X		Muestra mucho interés por su docente del aula.
Puede sostener la atención por algunos minutos si está motivado.	X				Su tiempo de atención es muy corto.

Anexo 6: Instrumento de Evaluación individual para niños con TEA (Basado en el DUA y el perfil de desarrollo. (Participante 2)

PRETEST

Nombre del niño: Participante 2

Edad: 4 años

Fecha: 17 de diciembre de 2024

Observadoras: Alisson López Barre y Goretty Loor Saltos.

Puntaje	Significado
0	No lo logra
1	Lo logra parcialmente
2	Lo logra con apoyo
3	Lo logra de manera autónoma

ÁREA 1: Representación (cómo comprende y procesa la información)

Indicador	0	1	2	3	Observaciones
Responde mejor a información visual (imágenes, gestos, objetos reales).			X		Entiende mejor cuando se le muestran las cosas o se le guía con gestos.
Atiende a explicaciones verbales simples y concretas.	X				No comprende fácilmente solo con palabras, necesita que se le muestre o acompañe.
Necesita repetición o modelado para comprender instrucciones.			X		Requiere que se le repita varias veces y que se haga la actividad junto a él.
Muestra preferencia por ciertos estímulos sensoriales.			X		Se interesa por texturas suaves y luces; se molesta con algunos sonidos.
Comprende mejor cuando se le anticipa lo que va a ocurrir.	X				Se frustra si no sabe lo que viene, pero se tranquiliza cuando se le muestra con anticipación.

ÁREA 2: Expresión y acción (cómo se comunica y responde)

Indicador	0	1	2	3	Observaciones
Se comunica de forma verbal, no verbal (señalar, gestos) o mixta.	X				Es no verbal. Usa gestos, miradas o lleva de la mano para expresar lo que necesita.
Responde cuando se le pregunta o se le invita a participar.	X				Generalmente no responde si no es con insistencia o ayuda directa.
Imita gestos o acciones de otros.	X				A veces imita, especialmente si ve que otro niño lo hace muchas veces.
Se muestra interesado por manipular materiales o realizar acciones motoras.				X	Le gusta tocar, mover objetos, y explorar con las manos.
Expresa emociones de forma comprensible.	X				Llora o se enoja cuando algo no le gusta, pero cuesta entender qué le pasa si no se le conoce bien.

ÁREA 3: Participación e implicación (motivación, regulación, vínculo social)

Indicador	0	1	2	3	Observaciones
Se involucra en la actividad con o sin apoyo.	X				Participa solo si la actividad le llama la atención y si se le guía constantemente.
Tolera estar en grupo o compartir espacio con pares.	X				Está en el mismo espacio que los demás, pero no interactúa directamente.
Requiere ayuda para regular su conducta.			X		Se frustra fácilmente y necesita que un adulto esté cerca para calmarse.
Muestra interés por algún compañero o adulto.				X	Tiene una conexión especial con su docente, la busca constantemente.
Puede sostener la atención por algunos minutos si está motivado.	X				Puede concentrarse por breves momentos, pero fácilmente se distrae o se cansa.

Anexo 7: Instrumento de observación directa-Post (Participantee 1)
POSTEST
Nombre del niño: Participante 1

Edad: 4 años

Fecha: 12 de junio del 2025

Observadoras: Alisson López Barre y Goretty Llor Salto.

Puntaje	Significado
0	No lo logra
1	Lo logra parcialmente
2	Lo logra con apoyo
3	Lo logra de manera autónoma

ÁREA 1: Representación (cómo comprende y procesa la información)

Indicador	0	1	2	3	Observaciones
Responde mejor a información visual (imágenes, gestos, objetos reales).				X	Ahora responde con mayor atención a la información visual.
Atiende a explicaciones verbales simples y concretas.		X			Aún se distrae a veces, pero responde mejor si se le habla con frases cortas y tono calmado.
Necesita repetición o modelado para comprender instrucciones.			X		Todavía necesita modelado, pero ya no requiere tantas repeticiones como antes.
Muestra preferencia por ciertos estímulos sensoriales (colores, texturas, sonidos).			X		Aún se muestra sensible a los sonidos fuertes, pero ha mejorado su tolerancia y disfruta más los colores y texturas.
Comprende mejor cuando se le anticipa lo que va a ocurrir.				X	Mejora notable cuando se le anticipan actividades mediante imágenes y rutinas claras.

ÁREA 2: Expresión y acción (cómo se comunica y responde)

Indicador	0	1	2	3	Observaciones
Se comunica de forma verbal, no verbal (señalar, gestos) o mixta.			X		Usa con más frecuencia gestos y algunas vocalizaciones para expresar lo que desea.
Responde cuando se le pregunta o se le invita a participar.		X			Ha mostrado avances. Si la actividad le interesa, responde con más disposición.
Imita gestos o acciones de otros.			X		Imitó varias veces movimientos durante canciones y juegos motores.
Se muestra interesado por manipular materiales o realizar acciones motoras.				X	Continúa mostrándose activo, le gusta explorar con las manos, pero ahora se enfoca más tiempo en las tareas.
Expresa emociones de forma comprensible (sonrisa, llanto, enojo, calma).			X		Ya no se lanza al piso con tanta frecuencia. Comienza a buscar apoyo adulto cuando está frustrado.

ÁREA 3: Participación e implicación (motivación, regulación, vínculo social)

Indicador	0	1	2	3	Observaciones
Se involucra en la actividad con o sin apoyo.			X		Si bien necesita ayuda inicial, participa activamente en más actividades.
Tolera estar en grupo o compartir espacio con pares.		X			Aún prefiere estar solo, pero ya no se aísla por completo. Se queda en espacios grupales por períodos cortos.
Requiere ayuda para regular su conducta (calmarse, esperar, pedir ayuda).			X		Todavía necesita apoyo cercano, pero responde mejor a estrategias como respiración o cambio de actividad.
Muestra interés por algún compañero o adulto.				X	Además de su docente, comienza a mostrar curiosidad por un compañero con quien comparte actividades.
Puede sostener la atención por algunos minutos si está motivado.				X	Ha mejorado su tiempo de atención, especialmente en actividades sensoriales o musicales.

Anexo 8: Instrumento de observación directa-Post (Estudiante 2)
POSTEST

Nombre del niño: Participante 2
Edad: 4 años
Fecha: 12 de junio del 2025
Observadoras: Alisson López Barre y Goretty Loor Saltos

Puntaje	Significado
0	No lo logra
1	Lo logra parcialmente
2	Lo logra con apoyo
3	Lo logra de manera autónoma

ÁREA 1: Representación (cómo comprende y procesa la información)

Indicador	0	1	2	3	Observaciones
Responde mejor a información visual (imágenes, gestos, objetos reales).		X			Responde más rápido cuando se le muestra lo que debe hacer, pero aún necesita apoyo constante.
Atiende a explicaciones verbales simples y concretas.		X			Ha mejorado un poco. Si se le habla despacio y se le acompaña con gestos, presta atención.
Necesita repetición o modelado para comprender instrucciones.		X			Ya no necesita tantas repeticiones como antes, pero aún requiere guía para entender bien.
Muestra preferencia por ciertos estímulos sensoriales.			X		Tolera mejor los sonidos, aunque sigue buscando materiales con ciertas texturas.
Comprende mejor cuando se le anticipa lo que va a ocurrir.		X			Se frustra menos si se le anticipa lo que se va a hacer, pero aún necesita que se le repita.

ÁREA 2: Expresión y acción (cómo se comunica y responde)

Indicador	0	1	2	3	Observaciones
Se comunica de forma verbal, no verbal (señalar, gestos) o mixta.			X		Usa con más frecuencia gestos y algunas vocalizaciones para expresar lo que desea.
Responde cuando se le pregunta o se le invita a participar.		X			Ha mostrado avances. Si la actividad le interesa, responde con más disposición.
Imita gestos o acciones de otros.			X		Imitó varias veces movimientos durante canciones y juegos motores.
Se muestra interesado por manipular materiales o realizar acciones motoras.				X	Continúa mostrándose activo, le gusta explorar con las manos, pero ahora se enfoca más tiempo en las tareas.
Expresa emociones de forma comprensible.			X		Ya no se lanza al piso con tanta frecuencia. Comienza a buscar apoyo adulto cuando está frustrado.

ÁREA 3: Participación e implicación (motivación, regulación, vínculo social)

Indicador	0	1	2	3	Observaciones
Se involucra en la actividad con o sin apoyo.		X			Participa más que antes, pero aún necesita guía constante.
Tolera estar en grupo o compartir espacio con pares.		X			Se queda más tiempo con los demás, pero no interactúa mucho.
Requiere ayuda para regular su conducta.			X		Responde mejor cuando se le ofrecen estrategias de calma.
Muestra interés por algún compañero o adulto.			X		Además de su docente, comienza a fijarse en un compañero.
Puede sostener la atención por algunos minutos si está motivado.			X		Ha mejorado su atención, sobre todo en actividades sensoriales.

Anexo 9: Instrumento de observación directa basado en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) en aulas de educación inicial para niños con TEA. Pre

PRETEST: Evaluación Inicial (Antes de la Intervención)

Fecha: 9 de diciembre de 2024

Observadoras: Alisson López Barre y Goretty Loor Saltos

PUNTAJE			
Valor	1	2	3
Significado	No observado	Observado parcialmente	Observado completamente

DIMENSIÓN 1: Múltiples formas de representación

Indicador	1	2	3	Observaciones
Se utilizan apoyos visuales como imágenes y pictogramas		X		Se han incorporado pocas imágenes visuales al material.
Existen narraciones o elementos auditivos para reforzar el aprendizaje visual		X		Se emplean canciones esporádicas durante algunas rutinas.
Los materiales educativos se adaptan para diferentes niveles de comprensión		X		Se utiliza el mismo material para todo el grupo, aunque las tareas son adaptadas.
Se proporciona señalización visual o uso de colores para destacar información clave		X		Algunos colores se usan en los carteles, pero sin un código claro.
Se utilizan representaciones para conceptos abstractos (ej. dramatizaciones)	X			Aún no se han implementado recursos concretos para estos conceptos.
Se emplean materiales y actividades multisensoriales		X		Algunas actividades incorporan sonidos y canciones.

DIMENSIÓN 2: Múltiples formas de acción y expresión

Indicador	1	2	3	Observaciones
Se ofrecen diversas maneras de demostrar el aprendizaje		X		Se observa uso de dibujos y verbalizaciones en algunas actividades.
Acceso a herramientas de apoyo a la comunicación (SAAC, tableros, recursos digitales)		X		No se han implementado muchos apoyos visuales específicos.
Las actividades permiten manipulación de objetos concretos		X		Se usan algunos materiales manipulativos durante juegos libres.
Se utilizan herramientas o dispositivos alternativos (teclados adaptados, tabletas)	X			No se observan herramientas tecnológicas adaptadas actualmente.
Oportunidades de elegir entre distintos modos de expresión		X		En algunas actividades se permite elegir entre dibujo o hablar.
Expresión del conocimiento a través de medios multisensoriales		X		Se ofrecen canciones con movimiento en momentos específicos.

DIMENSIÓN 3: Múltiples formas de implicación

Indicador	1	2	3	Observaciones
El aula tiene rutinas visuales y horarios claros		X		Si tiene algunas rutinas visuales.
Se integran intereses especiales de los niños con TEA	X			Aún no se han identificado claramente los intereses individuales.
Se ofrecen actividades de autorregulación		X		Se permiten pausas breves en el aula según necesidad.
Se promueve la colaboración en actividades grupales		X		Los niños participan en grupos, aunque no siempre de forma inclusiva.
Se usan historias o guiones sociales	X			No se observan recursos visuales para modelar habilidades sociales.

Indicador	1	2	3	Observaciones
El aula está libre de estímulos sensoriales negativos		X		El ambiente es mayormente tranquilo, aunque hay ruidos en algunos momentos.
Participación inclusiva en actividades comunes		X		El niño participa en las mismas actividades, con apoyo limitado.
Actividades con experiencias multisensoriales (movimiento, sonido, textura)		X		Algunas actividades incluyen movimiento y música.

Anexo 10: Instrumento de observación directa basado en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) en aulas de educación inicial para niños con TEA. - Post

POSTEST: Evaluación Posterior (Después de la Intervención)

Fecha: 20 de junio del 2025

Observadoras: Alisson López Barre y Goretty Looor Saltos

PUNTAJE			
Valor	1	2	3
Significado	No observado	Observado parcialmente	Observado completamente

DIMENSIÓN 1: Múltiples formas de representación

Indicador	1	2	3	Observaciones
Se utilizan apoyos visuales como imágenes y pictogramas			X	Se implementaron pictogramas para rutinas y actividades claves.
Existen narraciones o elementos auditivos para reforzar el aprendizaje visual			X	Se incorporaron cuentos y canciones temáticas en cada sesión.
Los materiales educativos se adaptan para diferentes niveles de comprensión		X		Algunas fichas fueron ajustadas según el nivel de cada niño.
Se proporciona señalización visual o uso de colores para destacar información clave			X	Los espacios y materiales están organizados con códigos visuales.
Se utilizan representaciones para conceptos abstractos (ej. dramatizaciones)		X		Se realizaron dramatizaciones simples para explicar conceptos.
Se emplean materiales y actividades multisensoriales		X		Actividades incorporaron texturas, canciones y objetos reales.

DIMENSIÓN 2: Múltiples formas de acción y expresión

Indicador	1	2	3	Observaciones
Se ofrecen diversas maneras de demostrar el aprendizaje			X	Los niños pudieron elegir entre dramatizar, dibujar o contar.
Acceso a herramientas de apoyo a la comunicación (SAAC, tableros, recursos digitales)		X		Se introdujeron tableros básicos con pictogramas de uso frecuente.
Las actividades permiten manipulación de objetos concretos			X	Se usaron materiales reales durante juegos y actividades dirigidas.
Se utilizan herramientas o dispositivos alternativos (teclados adaptados, tabletas)		X		Se usó una tableta con pictogramas en actividades específicas.
Oportunidades de elegir entre distintos modos de expresión			X	Se ofreció la opción de usar expresión oral, visual y corporal.
Expresión del conocimiento a través de medios multisensoriales		X		Algunos niños utilizaron música y movimiento para expresarse.

DIMENSIÓN 3: Múltiples formas de implicación

Indicador	1	2	3	Observaciones
El aula tiene rutinas visuales y horarios claros			X	El horario diario está visible con pictogramas comprensibles.
Se integran intereses especiales de los niños con TEA		X		Se incluyeron temas favoritos en canciones y cuentos.
Se ofrecen actividades de autorregulación			X	Se estableció un rincón de calma con recursos sensoriales.
Se promueve la colaboración en actividades grupales			X	Los niños participaron en equipos y se apoyaron entre sí.

Indicador	1	2	3	Observaciones
Se usan historias o guiones sociales		X		Se introdujeron cuentos sociales antes de actividades nuevas.
El aula está libre de estímulos sensoriales negativos		X		Se redujeron los ruidos fuertes con organización del entorno.
Participación inclusiva en actividades comunes			X	Se observó participación activa y sostenida del niño con TEA.
Actividades con experiencias multisensoriales (movimiento, sonido, textura)			X	Las sesiones incluyeron juegos con música, texturas y movimiento.

Anexo 11: Entrevista-Pre

Entrevista-Inicial

Objetivo: Conocer el punto de partida de la docente respecto al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), su nivel de conocimiento y aplicación, especialmente en relación a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y otras necesidades educativas.

Datos generales:

- **Nombre del docente:** Mónica Herrera
- **Nivel educativo:** Educación Inicial II
- **Fecha:** 5 de diciembre, 2025

➤ **Fortalezas y Beneficios del DUA**

1. ¿Qué aspectos positivos has notado en tu práctica docente desde que implementas el DUA?

Bueno... la verdad, no podría decir que lo implemento completamente. He escuchado del DUA en algunas capacitaciones, y entiendo que se trata de adaptar la enseñanza para todos, pero aún no lo aplico como un enfoque completo. A veces intento usar diferentes recursos para ayudar a mis estudiantes, pero no sé si eso cuenta como DUA.

2. ¿Consideras que el DUA ha facilitado una enseñanza más inclusiva y equitativa para todos los estudiantes? (Escala: 1-5)

3 – Medianamente.

Creo que podría facilitarla, pero sinceramente, aún no tengo la seguridad de estarlo aplicando bien. Me falta formación y orientación.

3. ¿Qué feedback han recibido de los estudiantes o sus familias respecto a la implementación del DUA en tu aula?

Algunas familias agradecen que sus hijos estén más tranquilos y se sientan incluidos, sobre todo los papás de los niños con TEA. Pero no hemos hablado del DUA como tal... Creo que lo que aplico lo hago más por intuición y experiencia que por seguir una metodología específica.

➤ **Implementación de los Principios del DUA**

4. En relación al principio de "Múltiples formas de representación", ¿qué estrategias utilizas para presentar la información de diferentes maneras?

Intento variar... uso imágenes, canciones, cuentos y algunos juegos, pero no sé si estoy cubriendo todas las formas que recomienda el DUA. Con los niños con autismo, por ejemplo, sí uso pictogramas y apoyo visual, porque eso me lo enseñaron en una formación específica.

5. ¿Cómo permite que los estudiantes expresen su aprendizaje de formas diversas?

No siempre. La mayoría de veces seguimos la misma dinámica para todos. Pero estoy empezando a ver que algunos niños se expresan mejor con dibujos o juegos simbólicos, así que intento darles espacio para eso, especialmente si noto que se frustran con actividades escritas o de repetición.

6. ¿Qué estrategias utilizas para captar el interés de todos tus estudiantes?

Trato de observar qué les gusta. A los niños con TEA, por ejemplo, a veces les cuesta integrarse, entonces busco usar temas que les interesan o rutinas que les den seguridad. Aun así, me cuesta mantener la atención de todos, sobre todo cuando hay tanta diversidad.

➤ **Impacto en los Estudiantes**

7. ¿Ha notado cambios en el rendimiento académico o en el nivel de participación desde que intenta aplicar algunas estrategias del DUA?

En algunos sí. Cuando uso más imágenes o juegos, participan más. Pero también hay días en los que se desconectan, especialmente los niños con autismo. Me doy cuenta de que necesitan otros tipos de apoyo que todavía no sé bien cómo darles.

8. ¿Cómo responden los alumnos a las distintas formas de evaluación?

Normalmente usamos actividades de observación o tareas grupales. No he explorado muchas formas de evaluación diversas. Me gustaría aprender más sobre eso porque siento que a veces no estoy viendo realmente lo que algunos niños han aprendido.

9. ¿Qué impacto ha tenido el DUA en los estudiantes con necesidades educativas especiales o dificultades?

Como te dije, no estoy segura de estar aplicando DUA como tal. Pero sí he notado que cuando uso apoyos visuales o juegos estructurados, los niños con TEA responden mejor. Me gustaría saber cómo planificar más específicamente para ellos desde el inicio.

➤ **Desafíos en la Implementación**

10. ¿Cuáles han sido los principales desafíos?

La falta de tiempo para planificar, la poca formación sobre el DUA, y también la cantidad de estudiantes con distintas necesidades. A veces no sé por dónde empezar.

11. ¿Has contado con apoyo suficiente?

No mucho. Algunas compañeras me ayudan cuando pueden, pero no tenemos espacios formales para planificar juntas. La dirección sí está abierta, pero no siempre hay recursos o guías claras.

12. ¿Qué recursos o estrategias cree que facilitarían la implementación del DUA?

Capacitaciones prácticas, ejemplos concretos de cómo aplicar el DUA en Inicial, y materiales visuales adaptados. También contar con un acompañamiento técnico sería de gran ayuda.

➤ **Reflexiones sobre el DUA**

13. ¿Qué considera que ha sido lo más positivo de intentar aplicar ideas del DUA?

Que me ha hecho pensar más en cómo aprenden todos mis estudiantes, no solo los que siguen el ritmo típico. Me ha abierto los ojos a que hay muchas formas de enseñar.

14. ¿Qué recomendaciones daría a un docente que está empezando?

Que no se frustre. Es un proceso. Yo misma estoy aprendiendo. Que empiece por conocer bien a sus estudiantes y observar mucho.

15. ¿Qué cambiaría del DUA en su contexto?

Creo que necesitamos más formación específica para docentes de Inicial. A veces el enfoque parece muy teórico o pensado para niveles mayores. Me gustaría que se adapte más a nuestra realidad.

Nota. Realizado por Autoras

Anexo 12: Entrevista Post- Intervención

Entrevista-Final (Post Intervenciones)

Objetivo: Esta entrevista tiene como propósito conocer los cambios en la práctica docente y la percepción de la profesora después de haber participado activamente en el proceso de implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), a través de 24 intervenciones realizadas por las estudiantes investigadoras. Se busca identificar avances, beneficios observados en los estudiantes especialmente aquellos con TEA y los aprendizajes adquiridos por la docente tras el acompañamiento directo y práctico.

Datos generales:

- **Nombre del docente:** Michell López
- **Nivel educativo:** Educación Inicial II
- **Fecha:** 3 de junio de 2025

➤ **Fortalezas y Beneficios del DUA**

1. ¿Qué aspectos positivos ha notado desde que aplica el DUA con mayor claridad tras las intervenciones?

Sobre todo, me siento más segura. Antes conocía el DUA de forma superficial, pero ahora, después de trabajar en conjunto con ustedes, he entendido cómo llevarlo realmente al aula.

Me doy cuenta de que mis actividades ahora se adaptan mejor a cada niño, sin que eso signifique hacer cosas totalmente distintas para cada uno.

2. ¿Considera que el DUA ha facilitado una enseñanza más inclusiva? (Escala: 1-5)

5. Me ha permitido ver que todos los niños pueden participar si preparo bien las actividades. Incluso los que tienen TEA están mucho más activos, y eso me emociona.

3. ¿Qué comentarios han hecho las familias?

Algunas mamás me han dicho que ven más motivados a sus hijos. Me mencionan que ahora sus hijos les cuentan cosas que hacen en clase, algo que antes no pasaba con los niños con autismo.

➤ **Implementación de los Principios del DUA**

4. ¿Qué cambios ha realizado en la forma de presentar la información?

Usamos muchas imágenes, pictogramas, cuentos adaptados, materiales reales. También salimos al patio o usamos otros espacios de la institución para que los niños aprendan haciendo. Todo esto lo fuimos ajustando con ustedes en cada intervención.

5. ¿Cómo permite que los estudiantes expresen su aprendizaje?

Doy varias opciones: algunos niños prefieren dibujar, otros jugar, usar bloques, o simplemente señalar imágenes. He aprendido a observar más y no exigir la misma respuesta a todos. Ya no me enfoco tanto en la hoja, sino en lo que realmente entienden.

6. ¿Qué estrategias usa para mantener motivados a los estudiantes?

Utilizamos materiales concretos, juegos, rutinas visuales, anticipadores, y temas que les interesan. Los niños con autismo, por ejemplo, responden mucho mejor cuando saben qué va a pasar y pueden usar sus objetos favoritos en la clase

➤ **Impacto en los Estudiantes**

7. ¿Ha notado mejoras en rendimiento o participación?

Sí. Se involucran más. Los estudiantes con TEA participan más y tienen menos crisis. Y los demás niños también se han beneficiado; ahora todos parecen entender mejor lo que hacemos.

8. ¿Cómo responden a las nuevas formas de evaluación?

Con menos frustración. Ahora veo que pueden demostrar lo que saben de distintas formas, no solo escribiendo o repitiendo. Y eso me ha quitado mucha presión también a mí.

9. ¿Qué impacto cree que ha tenido el DUA en estudiantes con NEE o sin diagnóstico?

Todos han mejorado, pero especialmente los niños con TEA. Están más tranquilos, atentos, y pueden seguir mejor las actividades. También noto que los niños que aún no están diagnosticados participan más y se expresan con más seguridad.

➤ **Desafíos en la Implementación**

10. ¿Qué desafíos enfrentó y cómo se abordaron durante el proceso?

Al principio, no sabía por dónde empezar. Pero con las intervenciones me fui soltando. Fue muy importante que trabajáramos juntas en la planificación, eso me ayudó mucho a no sentirme sola.

11. ¿Recibió apoyo suficiente?

Sí, el apoyo de ustedes fue fundamental. No me sentí juzgada, sino acompañada. Lo que hicimos juntas en el aula fue muy valioso porque aprendí haciendo, no solo leyendo teoría.

12. ¿Qué considera que aún necesita para seguir mejorando?

Quizás más tiempo para preparar los materiales, y ojalá que más docentes del plantel se sumen a este enfoque. Sería ideal que esto se trabaje en equipo.

➤ **Reflexiones sobre el DUA**

13. ¿Qué ha sido lo más positivo del proceso?

Ver que todos pueden aprender, cada uno a su manera. Me siento más preparada y ya no me frustró cuando algo no sale como esperaba. Sé cómo ajustar.

14. ¿Qué le diría a un docente que recién empieza con DUA?

Que empiece poco a poco, y que no tenga miedo a cambiar. El acompañamiento es clave. Si puede trabajar con alguien que lo oriente, como ustedes lo hicieron conmigo, mucho mejor.

15. Si pudiera mejorar algo del DUA en su contexto, ¿qué sería?

Tener más tiempo y recursos. A veces uno quiere hacer más, pero el día a día apura. Aun así, ahora sé cómo priorizar y hacer que lo esencial llegue a todos los niños.

Nota. Realizado por Autoras

Anexo 5: Evidencias de ejecución de la Entrevista Pretest y Postest.

