



**“Estrategias socioemocionales que permitan promover la participación en el aula de niños y niñas dentro del Espectro Autista de un 1° básico de un colegio particular de la comuna de la Reina”.**

José Miguel Cárdenas Larenas, Malva Prado Pizarro y Constanza Rojas Osorio

Facultad de Educación, Universidad de las Américas

Carrera Pedagogía en Educación Básica

Prof. Carolina Cabezas - Hugo Quintana

11 de noviembre 2025

## Índice

Introducción .....	5
Capítulo I: Planteamiento del problema .....	8
1.1 Justificación .....	9
1.2 Viabilidad.....	10
1.3 Fundamentación .....	11
1.4 Pregunta general de investigación.....	15
1.4.1 Preguntas específicas.....	16
1.5 Objetivo General .....	16
1.5.1 Objetivos Específicos.....	16
1.6 Síntesis del planteamiento del problema .....	17
Capitulo II: Marco teórico.....	18
2.1 Definición del Trastorno del Espectro Autista .....	19
2.2 Clasificación del Trastorno del Espectro Autista según el DSM-5.....	20
2.3 Desafíos del aula común para estudiantes dentro del TEA .....	20
2.4 Estrategias Socioemocionales para la Inclusión de Estudiantes dentro del TEA .....	21
2.5 Desarrollo socioemocional en niños y niñas de primer año básico.....	24
2.6 Criterios para la selección de estrategias socioemocionales.....	25
Capitulo III: Marco metodológico.....	40
3.1 Tipo y diseño del proyecto de investigación.....	41
3.2 Población.....	42
3.3 Tipo de muestra .....	42
3.4 Selección y estructura de los instrumentos .....	43
3.5 Consideraciones éticas.....	43
3.6 Procesamiento y análisis de datos .....	44
3.7 Anonimato y confidencialidad .....	44
3.8 Cartas de validación, consentimiento, asentamiento y voluntariedad .....	45
3.9 Validación de instrumentos .....	45

Capítulo IV: Resultados.....	46
4.1 Entrevista a la profesora jefa .....	47
4.2 Pauta de observación socioemocional.....	52
4.3 Registro anecdótico .....	54
4.4 Complementariedad de los instrumentos .....	56
4.5 Relevancia de la implementación .....	57
4.6 Resultados de la implementación de estrategias socioemocionales para promover la participación de estudiantes dentro del TEA en un aula ubicada en una escuela en la comuna de la Reina.....	58
4.7 Análisis Cuantitativo: Implementación de Estrategias Socioemocionales (Modelo CASEL) .....	60
4.8 Resultados visuales .....	61
4.9 Análisis interpretativo .....	61
Conclusión .....	62
Referencias .....	66
Anexos .....	70

**Resumen**

La investigación aborda la implementación de estrategias socioemocionales para promover la participación de niños y niñas dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un primer año básico de un colegio particular de la comuna de La Reina. A partir de un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción, se analizan prácticas pedagógicas inclusivas que favorecen la autorregulación emocional, la empatía y la convivencia. Las estrategias se fundamentan en el modelo CASEL (2020) y comprenden recursos como el “Rincón de las emociones”, el “Semáforo de la calma” y dinámicas cooperativas. Los resultados evidencian mejoras significativas en la autoconciencia, la regulación emocional y la interacción social de los estudiantes dentro del TEA. El trabajo concluye que la inclusión efectiva requiere estrategias consistentes, intencionadas y accesibles que integren la emocionalidad como base del aprendizaje. Asimismo, se destaca la necesidad de formación docente continua y colaboración institucional para fortalecer prácticas inclusivas sostenibles que promuevan el bienestar y la participación de todos los estudiantes.

Palabras clave: inclusión educativa, estrategias socioemocionales, Trastorno del Espectro Autista, participación, modelo CASEL.

**Abstract**

This research analyzes the implementation of socio-emotional strategies to promote the participation of children within the Autism Spectrum Disorder (ASD) in a first-grade classroom of a private school in La Reina, Chile. Using a qualitative approach and an action research design, the study explores inclusive

pedagogical practices that foster emotional self-regulation, empathy, and classroom coexistence. The strategies, based on the CASEL (2020) model, include tools such as the “Emotion Corner,” the “Calm <sup>1</sup> Traffic Light,” and cooperative activities. Findings show significant improvements in students’ self-awareness, emotional regulation, and social interaction, as well as a positive transformation of the classroom climate. The study concludes that effective inclusion requires consistent and intentional socio-emotional practices that position emotional development as a foundation for learning. It also highlights the importance of continuous teacher training and institutional collaboration to ensure sustainable inclusive practices that enhance the well-being and participation of all students.

Keywords: educational inclusion, socio-emotional strategies, Autism Spectrum Disorder, participation, CASEL model.

## **Introducción**

La inclusión educativa ha adquirido un rol protagónico en el sistema escolar chileno durante las últimas décadas, promoviendo la participación de todos los estudiantes en igualdad de condiciones, independientemente de sus características individuales. En este marco, se entiende la inclusión como un proceso de mejora constante que busca eliminar barreras y responder a la diversidad del alumnado, asegurando su aprendizaje y participación activa (Booth y Ainscow, 2011).

Uno de los desafíos actuales en el contexto escolar es garantizar condiciones que favorezcan la participación social entre educandos, particularmente en aquellos que se encuentran dentro del Trastorno del Espectro Autista. Esta condición del neurodesarrollo se caracteriza por dificultades

---

<sup>1</sup> En esta fuente de trabajo se ha empleado inteligencia artificial como herramienta de apoyo para garantizar coherencia, fluidez y calidad de la escritura académica .

persistentes en la comunicación e interacción social, así como por patrones de comportamiento e intereses restringidos y repetitivos (Asociación Americana de Psiquiatría, 2022). Estas características pueden dificultar la generación de vínculos con sus pares, afectando su integración en el aula y su bienestar emocional.

La participación social, entendida como la capacidad de establecer relaciones significativas con otros, constituye un aspecto esencial del desarrollo socioemocional y cognitivo en la infancia. Vázquez, Basile, y López (2022) citando a (Goñi, 1996) al respecto argumentan:

El desarrollo social no puede entenderse como una parte separada o distinta del desarrollo cognitivo, sino formando una profunda unidad, y lo define como un proceso por el cual los sujetos van formando sistemas conceptuales, progresivamente más elaborados, para interpretar los variados elementos de sus experiencias con los otros (p.07).

Por ello, resulta fundamental analizar las estrategias socioemocionales implementadas por docentes para favorecer instancias de participación dentro del aula, especialmente en los primeros niveles educativos, donde se consolidan las bases de la convivencia y el aprendizaje colaborativo.

En consonancia con las exigencias actuales de una educación inclusiva y respetuosa de la neurodiversidad, esta investigación adopta un enfoque cualitativo con diseño basado en la Investigación Acción que permite comprender en profundidad las prácticas pedagógicas que promueven la participación de estudiantes dentro del Trastorno del Espectro Autista en el contexto natural del aula. Este enfoque, fundamentado en autores como Zabala (2024) citando a (Denzin y Lincoln, 1994), reconoce el valor de rescatar la experiencia subjetiva de los actores educativos mediante un proceso de investigación flexible, contextualizado y orientado a la comprensión. De igual

forma la Investigación Acción se define como un proceso de investigación intencionada, colaborativa y sistemática, que busca resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas, a través de un proceso en el cual se investiga y al mismo tiempo se interviene (MINEDUC, 2022; Fernández y Johnson, 2015; Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Para facilitar la comprensión de la propuesta y hacer el documento más accesible para el lector, en adelante se referirá al Trastorno del Espectro Autista como: “TEA”. Por otra parte, en el reciente protocolo para la detección del Trastorno del Espectro Autista del Ministerio de Salud de Chile (2025) [en adelante MINSAL] establece que la forma correcta de referirse a las personas que tienen este diagnóstico es como ellas mismas prefieran, no obstante:

Para la comunidad autista los términos más utilizados son “persona autista” o “persona dentro del espectro autista”. No se recomienda el uso de “persona con autismo”, “persona con TEA”, “persona TEA”, ya que no tienen representatividad en la comunidad autista en primera persona (p. 07).

En este contexto, la presente investigación se enfoca en implementar y analizar las estrategias socioemocionales que promuevan la participación de estudiantes dentro del TEA en un primer año de enseñanza básica, en un colegio particular de la comuna de La Reina. Mediante un enfoque cualitativo y basado en el diseño de la Investigación Acción se busca examinar y reflexionar sobre el impacto de estas estrategias en la construcción de prácticas inclusivas que favorezcan el bienestar emocional y el sentido de pertenencia de todos los estudiantes.

Así, este estudio pretende aportar conocimientos relevantes y contextualizados para fortalecer la labor docente, visibilizar experiencias inclusivas significativas y contribuir al desarrollo de una educación verdaderamente equitativa e integradora desde los primeros años escolares.

## Capítulo I: Planteamiento del problema

En el ámbito educativo, la inclusión de educandos dentro del TEA representa un desafío constante, especialmente en lo que respecta a su participación activa dentro del aula y la construcción de vínculos sociales significativos con sus pares. Si bien el sistema educativo chileno ha avanzado en normativas y políticas que promueven la equidad y la diversidad, en la práctica persisten barreras que dificultan la plena inclusión de estos estudiantes, particularmente en contextos escolares regulares.

La literatura especializada ha evidenciado que uno de los principales obstáculos que enfrentan los niños y niñas dentro del TEA en entornos escolares es la dificultad para interactuar de manera espontánea y efectiva con sus compañeros y compañeras, lo cual impacta negativamente en su experiencia escolar, en su desarrollo socioemocional y en su acceso equitativo al aprendizaje Martínez (2018) citando a (García y Rodríguez, 2020). Estas dificultades pueden agudizarse cuando no existen estrategias socioemocionales claras y planificadas por parte del equipo docente que favorezcan dinámicas de participación social inclusiva.

En el nivel de primer año básico, la participación cobra especial relevancia, ya que, en esta etapa se consolidan hábitos de convivencia, se desarrollan habilidades sociales básicas y se construyen los primeros vínculos afectivos entre pares. Sin embargo, en muchos casos, los docentes carecen de herramientas concretas o formación específica para implementar estrategias que promuevan la inclusión real de estudiantes dentro del TEA en actividades grupales o juegos colaborativos. Ríos y Albornoz (2025) en concordancia señalan: “En consecuencia, las aulas siguen siendo atendidas por docentes que no cuentan con preparación suficiente para enfrentar situaciones de alta complejidad en términos de diversidad”.

Ante esta problemática, surge la necesidad de investigar cuáles son las estrategias pedagógicas utilizadas por docentes para favorecer la participación social de estudiantes con diagnóstico dentro del TEA, así como comprender de qué manera estas estrategias se articulan con la cultura inclusiva del establecimiento. Esta indagación resulta relevante para aportar información que contribuya a fortalecer prácticas educativas inclusivas desde una mirada comprensiva, contextualizada y situada en la realidad escolar.

### **1.1 Justificación**

La presente investigación resulta pertinente y necesaria en el contexto actual del sistema educativo chileno, especialmente a la luz de los compromisos adquiridos por el país en materia de inclusión y diversidad. En particular, la reciente promulgación de la Ley N° 21.545, conocida como “Ley TEA”, que refuerza el deber de las instituciones educativas de generar entornos que aseguren la igualdad de oportunidades, la participación activa y el bienestar integral de las personas dentro del Trastorno del Espectro Autista (MINEDUC, 2023).

En este marco normativo, se hace indispensable analizar y comprender cómo las estrategias socioemocionales pueden contribuir al fortalecimiento de una convivencia escolar inclusiva. Esta investigación aborda un aspecto crítico: las dificultades de interacción y participación que enfrentan los educandos dentro del TEA, las cuales repercuten directamente en su integración socioemocional, el desarrollo de vínculos afectivos con sus pares y su experiencia escolar en general (García y Rodríguez, 2020).

El primer año de escolaridad es un momento clave para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Por ello, indagar en las estrategias que utilizan los docentes para promover la interacción entre estudiantes dentro del TEA y sus compañeros y compañeras de aula permite

visibilizar buenas prácticas y detectar posibles brechas o necesidades formativas. Este conocimiento no solo contribuye a la mejora de los procesos pedagógicos, sino que, también se alinea con los principios de equidad y justicia social en educación (Booth y Ainscow, 2011).

Desde una perspectiva cualitativa, esta investigación permitirá recuperar las voces, experiencias y significados construidos por los actores involucrados, otorgando un enfoque comprensivo a la problemática. Asimismo, puede generar orientaciones prácticas para docentes, equipos de apoyo y comunidades escolares comprometidas con el fortalecimiento de la inclusión.

Finalmente, este estudio cobra relevancia porque puede constituirse en un aporte concreto al campo educativo, entregando insumos para la toma de decisiones pedagógicas y para el diseño de estrategias formativas contextualizadas, orientadas a favorecer la convivencia escolar y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

## **1.2 Viabilidad**

La investigación se llevará a cabo en una escuela particular ubicada en la comuna de La Reina, específicamente en un curso de primer año básico, lo que garantiza un contexto educativo real y pertinente para la problemática que se desea estudiar. El establecimiento ha autorizado el desarrollo del estudio y ha manifestado su disposición para colaborar, asegurando así las condiciones necesarias para la implementación del trabajo de campo.

El enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, basado en un diseño de Investigación Acción permite comprender en profundidad las experiencias, percepciones y significados atribuidos por la docente al aplicar estrategias socioemocionales en el aula. Este tipo de diseño posibilita la recolección de información contextualizada y rica en significado, permitiendo acceder a la realidad educativa desde una perspectiva situada, ética y reflexiva. Además: “estimula la construcción de

conocimiento al interior de las comunidades educativas y favorece la comprensión y transformación de las prácticas pedagógicas” (MINEDUC, 2022; Banegas & Consoli, 2020; Bausela, 2004; De Tezanos, S.f; Sagor, 2000).

Desde el punto de vista metodológico, la investigación contempla técnicas de recolección de información coherentes con este enfoque, como la observación participante y la entrevista semiestructurada. Estas se aplicarán con rigurosidad científica y resguardando los principios éticos establecidos. El análisis del entorno, las interacciones y las respuestas de los estudiantes contribuirá a responder los objetivos propuestos desde una mirada integral y respetuosa.

En términos éticos, se garantizará el cumplimiento de los principios de voluntariedad, anonimato y confidencialidad. Se contará con las autorizaciones correspondientes por parte del establecimiento, padres y apoderados, mediante la entrega y firma de cartas de consentimiento informado y asentimiento, en conformidad con los protocolos establecidos para investigaciones con población infantil basados en: “Directrices para la realización de reportajes éticos” del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [en adelante UNICEF] (2025) de igual forma en el documento de Investigación ética con niños (2013) y, entre otros protocolos y sugerencias.

Finalmente, la experiencia previa de los investigadores en contextos escolares, junto con su formación académica en pedagogía, aseguran una aproximación comprometida, rigurosa y respetuosa a la problemática abordada, lo que reafirma la viabilidad técnica, ética y académica del presente estudio.

### **1.3 Fundamentación**

El autismo es actualmente una de las condiciones del neurodesarrollo más discutidas y visibles a nivel social, político y científico (Zeidan et al., 2022). Esta creciente atención también se ha reflejado en el ámbito escolar, debido al aumento sostenido de estudiantes diagnosticados dentro del TEA o con

sospechas de dicho diagnóstico (Carrington et al., 2021; Roberts y Webster, 2020). Esta situación ha implicado un cambio de paradigma en la planificación e implementación de las clases, ya que, si bien en Chile existen múltiples normativas que promueven la diversificación del aula y aseguran una educación inclusiva, como la Ley N.º 20422 (2010), el Decreto Exento N.º 170 (2009), la Ley de Inclusión N.º 20845 (2015), el Decreto N.º 85 (2015), el Decreto N.º 67 (2018) y la Ley N.º 21545, conocida como Ley TEA (2023), en la práctica persisten vacíos que dificultan la implementación efectiva de estas políticas.

Uno de los principales desafíos identificados es la limitada preparación del profesorado del primer ciclo en estrategias de didáctica diferenciada, aspecto clave para atender adecuadamente la diversidad presente en el aula. En esta línea, una investigación realizada por Valdés, Calvo y Martínez (2021), retomando lo planteado por Puighellivol et al. (2019), reveló que muchos docentes declararon no haber recibido, ni en su formación inicial ni en la continua, una preparación suficiente para fomentar redes de colaboración orientadas a la inclusión educativa, a pesar de que este componente ha sido ampliamente reconocido como un factor de alto impacto para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva. De acuerdo con esto Rangel (2017) citando a Luzardo (2014) en su tesis sobre orientaciones pedagógicas para el trabajo con educandos dentro del TEA estipula lo siguiente:

Algunos docentes muestran apatía hacia los niños con autismo debido a su poca participación en el proceso educativo, y a menudo se muestran incompetentes para lidiar con sus reacciones; esto incide en la dificultad para su inclusión e incluso en un rechazo del docente dejándolo marginado de las actividades de aprendizaje (p.82).

Por tanto, contar con competencias que permitan una enseñanza diversificada se vuelve esencial para garantizar una educación de calidad. En consecuencia, implementar estrategias socioemocionales que

favorezcan la participación entre educandos con diagnóstico dentro del TEA en aula constituye una necesidad urgente dentro del proceso formativo docente. Este desafío, sin embargo, se complejiza debido a la amplia variabilidad del espectro autista, cuyas manifestaciones y características son diversas y exigen respuestas socioemocionales ajustadas a cada estudiante y contexto particular.

Para efecto de la investigación, se describen, según diferentes autores que significa estar dentro del Trastorno del Espectro Autista. Celis y Ochoa (2022) estipulan lo siguiente:

Un trastorno del desarrollo neurológico condicionante de una neurovariabilidad caracterizada por interacción social disminuida con deficiencia en el desarrollo de la comunicación a través del lenguaje verbal y no verbal e inflexibilidad en el comportamiento al presentar conductas repetitivas e intereses restringidos. El TEA se determina por déficits persistentes en la comunicación e interacción sociales en múltiples contextos, incluidos los de reciprocidad social, los comportamientos comunicativos no verbales usados para tal interacción, y las habilidades para desarrollar, mantener y comprender las relaciones (p.09).

Por otra parte, utilizaremos el DSM-5-TR última edición 2022, "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision" (Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Quinta Edición, Revisión del Texto), como referencia para determinar el trastorno y sus indicadores, considerando que este manual proporciona criterios y diagnósticos precisos estandarizados para identificar y clasificar trastornos mentales. Además, se utiliza como referencia principal en el ámbito de la salud mental en muchos países, incluidos Estados Unidos y América Latina.

Por consiguiente y, para dar sustento a nuestra investigación se estipulan las siguientes características de las personas dentro del TEA.

DSM-5-TR (2022):

1. Déficit en la reciprocidad socioemocional, que van, por ejemplo, desde niveles anormales en cuanto al acercamiento social y el fracaso de la conversación normal de ida y vuelta; a la reducción de compartir intereses, emociones o afectos; hasta la falta de iniciar o responder a interacciones sociales.
2. Déficit en las conductas comunicativas no verbales utilizadas para la interacción social, que van, por ejemplo, desde lenguaje verbal y no verbal mal integrados en la comunicación; a anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o déficit en la comprensión y uso de gestos; hasta una falta total de expresiones faciales y comunicación no verbal.
3. Déficit en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, que van desde, por ejemplo, dificultades para adaptar el comportamiento a diversos contextos sociales; a dificultades para compartir juegos imaginativos o hacer amigos; a ausencia de interés en los compañeros (p.56).

En la actualidad, el contexto educativo actual se enfrenta al desafío urgente de implementar prácticas inclusivas que respondan de manera efectiva a la diversidad del alumnado, especialmente de estudiantes dentro del TEA. Si bien la normativa chilena ha avanzado en materia de inclusión, como lo evidencian la Ley 21.545, aún persisten brechas significativas en la formación docente y en la aplicación concreta de estrategias pedagógicas que favorezcan la interacción social y la participación activa de estos estudiantes en el aula común. En este escenario, se vuelve fundamental profundizar en la implementación y análisis de estrategias socioemocionales que promuevan entornos escolares más equitativos, seguros y emocionalmente significativos. Estas estrategias no solo permiten abordar

las necesidades específicas del estudiantado dentro del TEA, sino que también contribuyen a fortalecer la cohesión del grupo curso y el desarrollo de habilidades sociales en todos educandos.

De acuerdo con el modelo CASEL (2020), modelo que se utilizará como referente para realizar las estrategias y que se explica más adelante en el Marco teórico, el aprendizaje socioemocional es:

El proceso mediante el cual los niños y adultos adquieren y aplican los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones, establecer y lograr metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables (p. 01).

Asimismo, Céspedes (2008) argumenta que el aprendizaje socioemocional: “sería el proceso de aprender e integrar las emociones, el pensamiento y la conducta con el objetivo de alcanzar metas y necesidades sociales y personales y así desarrollar las competencias necesarias para llevar una vida plena y productiva” (p.24).

En consecuencia, las estrategias socioemocionales como eje fundamental para la inclusión son altamente relevantes para generar un cambio positivo en aula. Es así, que la presente propuesta tiene como propósito entregar herramientas socioemocionales concretas y fundamentadas que orienten a los docentes del primer ciclo básico en la implementación de experiencias de aprendizaje inclusivas.

#### **1.4 Pregunta general de investigación**

¿Qué estrategias socioemocionales en aula permiten promover la participación de niños y niñas dentro del Espectro Autista en un 1° básico de un colegio particular de la comuna de La Reina?

#### **1.4.1 Preguntas específicas**

1. ¿Cómo se define la condición del Trastorno del Espectro Autista (TEA)?
2. ¿Cuáles son las estrategias socioemocionales más efectivas para promover la participación de estudiantes dentro del TEA en un aula de primero básico en una escuela particular en la comuna de la Reina?
3. ¿De qué manera las estrategias implementadas favorecen el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes dentro del TEA en un aula de primero básico en una escuela particular en la comuna de la Reina?

#### **1.5 Objetivo General**

Implementar estrategias socioemocionales que promuevan la participación de niños y niñas dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el aula de primer año de enseñanza básica de un colegio particular de la comuna de La Reina, favoreciendo el desarrollo de competencias socioemocionales en un entorno inclusivo.

##### **1.5.1 Objetivos Específicos**

Identificar las características y criterios que definen la condición del Trastorno del Espectro Autista (TEA), considerando su clasificación y manifestaciones en el contexto escolar de primer año básico.

Describir las estrategias socioemocionales implementadas para promover la participación de los estudiantes dentro del TEA en un aula de primero básico de una escuela particular en la comuna de La Reina.

Analizar el impacto de las estrategias socioemocionales implementadas en el fortalecimiento de la participación de estudiantes dentro del TEA, a partir de las experiencias y percepciones de los propios estudiantes y de los docentes involucrados.

### **1.6 Síntesis del planteamiento del problema**

La inclusión de estudiantes dentro del TEA, en el sistema educativo chileno enfrenta múltiples desafíos, especialmente en lo que respecta a la promoción de la interacción social y la participación activa en el aula. A pesar de los avances normativos que promueven la equidad y diversidad, persisten barreras prácticas que dificultan la implementación de estrategias pedagógicas efectivas que fomenten el desarrollo socioemocional en especial en el primer ciclo.

Esta situación se agrava debido a las pocas competencias que poseen los profesores y profesoras en cuanto al manejo de metodologías inclusivas y estrategias diferenciadas que permiten una participación activa en contextos educativos regulares. Así, los niños y niñas dentro del TEA suelen enfrentar dificultades para ser parte del proceso educativo participando de forma constante y efectiva. Además, de interactuar de manera espontánea con sus pares, lo cual impacta negativamente en su experiencia escolar y en su integración social. Vítóres (2024) al respecto refiere:

Los niños con autismo pueden tener un interés intenso en ciertos temas o actividades específicas y pueden tener dificultades para cambiar de una actividad a otra, lo que puede afectar su participación en las rutinas escolares. Asimismo, la sobreestimulación sensorial en el aula, como luces brillantes o ruidos fuertes, puede resultar abrumadora y desencadenar respuestas de evitación o comportamientos desafiantes, lo que afecta la concentración y el rendimiento en el aula (p. 03).

Frente a este contexto, surge la necesidad de investigar y desarrollar estrategias socioemocionales que promuevan la participación de los estudiantes dentro del TEA en un primer año de enseñanza básica en un colegio particular de la comuna de La Reina. Esta investigación busca generar propuestas concretas que contribuyan a una educación más inclusiva y equitativa, fortaleciendo el sentido de pertenencia y el bienestar socioemocional de todos los estudiantes.

## **Capítulo II: Marco teórico**

El Trastorno del Espectro Autista es una condición compleja y heterogénea que impacta la comunicación social, la interacción interpersonal y el comportamiento. Su manifestación se caracteriza por patrones repetitivos y restrictivos que pueden variar significativamente entre individuos. En el contexto educativo, la creciente presencia de educandos diagnosticados dentro del TEA suscita el desafío de implementar estrategias socioemocionales efectivas que promuevan la inclusión y el bienestar integral. Ulloa (2025) según un estudio en el 2021, señala que “se estima que en Chile la prevalencia del TEA ha aumentado de 1 caso por cada 51 personas a aproximadamente 1 por cada 30. Esta cifra se considera muy alta ya que casi un 2 % de la población sería autista”. Por lo tanto, frente al aumento sostenido de niños y niñas dentro del TEA se vuelve urgente la creación de metodologías diversas y emocionalmente seguras que favorezcan la participación y que asegure el proceso de una educación integral en aula para todos los estudiantes. Hernández, Spencer y Gómez (2021) referente a lo mencionado determinan: “La inclusión de los educandos con TEA demanda teorías y estrategias educativas que permitan responder de manera integral a sus necesidades de aprendizaje y motivaciones fundamentales, de lo contrario se termina obstaculizando su desarrollo cognitivo, emocional y volitivo” (p.214).

## 2.1 Definición del Trastorno del Espectro Autista

La Organización Mundial de la Salud (2019) en la Clasificación Internacional de Enfermedades en la última edición n ° 11, define el Trastorno del Espectro Autista de la siguiente forma:

Trastorno que se caracteriza por déficits persistentes en la capacidad de iniciar y mantener interacción social y comunicación social recíprocas, y por una variedad de patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos, repetitivos e inflexibles que son claramente atípicos o excesivos para el individuo. edad y contexto sociocultural(p.78).

Por su parte, Arriagada y Muñoz (2024) plantean que el TEA es:

Un trastorno del neurodesarrollo, es decir, una condición que afecta significativamente el pensamiento y comportamiento de una persona. Es un espectro, ya que no hay un único autismo, sino una amplia gama de condiciones que varían de una persona a otra (p.20).

Esta conceptualización enfatiza la diversidad de manifestaciones del autismo, lo que hace imprescindible una aproximación educativa flexible y adaptada.

En el ámbito normativo chileno, el Decreto N.º 170 (2010) en su artículo 8, párrafo 6º, define el TEA como un “trastorno del desarrollo neurológico que afecta principalmente la comunicación, la interacción social y el comportamiento”, destacando las “dificultades significativas en el uso y comprensión del lenguaje verbal y no verbal, patrones de comportamiento repetitivos y una limitada gama de intereses y actividades” (Ministerio de Educación, 2010).

## **2.2 Clasificación del Trastorno del Espectro Autista según el DSM-5**

Adicionalmente, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, 2013) propone una clasificación del TEA basada en el nivel de apoyo requerido, destacando tres niveles de gravedad:

Nivel 3: Requiere apoyo muy sustancial. Déficits severos en habilidades de comunicación social y comportamientos altamente repetitivos que interfieren con el funcionamiento diario en todas las áreas.

Nivel 2: Requiere apoyo sustancial. Déficits marcados en habilidades sociales y comportamientos inflexibles que dificultan el funcionamiento en varios contextos.

Nivel 1: Requiere apoyo. Dificultades en la comunicación social que afectan la interacción y comportamientos inflexibles que interfieren en uno o más contextos. (tabla n°4 Arriagada y Muñoz, 2024).

Esta clasificación permite adaptar las intervenciones educativas a las necesidades individuales, favoreciendo así su inclusión efectiva en el entorno escolar.

## **2.3 Desafíos del aula común para estudiantes dentro del TEA**

Desde esta perspectiva, el aula común, si bien constituye un espacio relevante para el desarrollo académico y social de los estudiantes, también puede representar un entorno desafiante para niños y niñas diagnosticados dentro del TEA especialmente en los primeros años de escolaridad. Las características propias del espectro, como la hipersensibilidad sensorial, las dificultades en la comunicación social y la rigidez en los patrones de comportamiento, pueden entrar en conflicto con las dinámicas habituales del aula, generando barreras que dificultan su participación plena y efectiva.

Entre los principales desafíos que enfrentan estos estudiantes se encuentran los altos niveles de estimulación sensorial del entorno escolar (ruidos, luces, aglomeraciones), que pueden provocar sobrecargas y respuestas desreguladas, afectando su capacidad de autorregulación emocional y atención sostenida. Los niños y niñas dentro del TEA suelen presentar trastornos del procesamiento sensorial, lo que puede derivar en dificultades conductuales y de aprendizaje cuando están expuestos a determinadas condiciones del entorno (González y López, 2021).

Asimismo, las interacciones sociales espontáneas y los cambios inesperados en las rutinas o actividades pueden generar confusión o ansiedad, debido a la dificultad para interpretar normas sociales implícitas o anticipar situaciones. Kalandadze y et al (2018) determinan que:

Los individuos diagnosticados con TEA presentan dificultades significativas en la comprensión del lenguaje figurado, como metáforas, ironías y sarcasmos, en comparación con sus pares con desarrollo típico. Estas dificultades se atribuyen a desafíos en las habilidades lingüísticas centrales y en la cognición social, lo que puede afectar su capacidad para interpretar adecuadamente las intenciones comunicativas en contextos sociales (p. 99).

#### **2.4 Estrategias Socioemocionales para la Inclusión de Estudiantes dentro del TEA**

Para seguir con el lineamiento de la propuesta y en relación a lo expuesto es importante señalar el incremento de estudiantes dentro del TEA en el sistema educativo de Chile exige desarrollar estrategias pedagógicas que faciliten su integración y participación. Según la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008):

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. Más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes (p.08).

En tal sentido la Ley "TEA" (Ley 21.545, 2023) establece que el Estado debe garantizar una educación inclusiva de calidad, promoviendo condiciones que faciliten el acceso, participación y progreso de los estudiantes según su interés superior. Esto subraya la responsabilidad de los docentes en adquirir competencias socioemocionales que fomenten la inclusión y el bienestar de los educandos dentro del TEA en el aula. Por consiguiente, el Trastorno del Espectro Autista es una condición neurodiversa que exige estrategias educativas inclusivas y adaptadas a las necesidades individuales. La clasificación del DSM-5 orienta el apoyo educativo según el grado de necesidad, mientras que la normativa chilena insta a los docentes a promover prácticas inclusivas fundamentadas en competencias socioemocionales. De este modo, la implementación de estrategias adecuadas contribuye a generar un entorno educativo equitativo que favorezca el desarrollo integral de todos los estudiantes.

En Chile, la inclusión educativa se entiende como un modelo orientado a reconocer y abordar la diversidad de necesidades y características de niños, jóvenes y adultos. Este enfoque promueve que los establecimientos educativos sean espacios equitativos y libres de discriminación, asegurando así oportunidades de aprendizaje para todos (Ley 21.040, 2017). Para fortalecer la participación de los estudiantes dentro del TEA en el aula, es esencial implementar estrategias socioemocionales que fomenten su desarrollo emocional y social. Estas estrategias deben adaptarse a las necesidades

individuales de cada persona, promoviendo un entorno inclusivo y empático. Comprender el desarrollo socioemocional en personas dentro del TEA permite a docentes aplicar estrategias inclusivas y empáticas que favorecen la participación y la autorregulación emocional, promoviendo un entorno educativo adaptado y de apoyo (Integratek, 2024). Además, la incorporación de actividades específicas en el aula, como las rutinas estructuradas, los juegos de rol, las dinámicas de imitación y, especialmente, la generación de un clima de aula positivo y pertinente contribuye significativamente a fomentar el bienestar y el aprendizaje social.

Estas estrategias se convierten en herramientas clave para que los niños y niñas dentro del TEA puedan desenvolverse en entornos sociales, accediendo a una educación integral, de calidad y adaptada a sus necesidades particulares. Al respecto García y Martínez (2022) refieren: " Los ambientes educativos estructurados, predecibles y emocionalmente seguros permiten que los estudiantes con autismo desarrollen habilidades sociales y comunicativas, al tiempo que promueven su participación activa en el aula" (p. 58).

Las estrategias socioemocionales son enfoques pedagógicos orientados al desarrollo de habilidades que permiten a los estudiantes identificar, comprender y regular sus emociones, además de establecer relaciones empáticas y colaborativas con los demás. Estas estrategias son relevantes para fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo, especialmente en aulas que integran a niños y niñas dentro del TEA. Según la UNESCO (2025), el fortalecimiento de las competencias socioemocionales favorece el vínculo con la escuela, mejora el rendimiento académico, potencia el bienestar mental, estimula conductas sociales positivas y enriquece las relaciones interpersonales. De este modo, su implementación no solo facilita la inclusión y participación activa de estudiantes dentro del TEA, sino que también mejora el clima escolar para toda la comunidad educativa, promoviendo una cultura basada en el respeto, la empatía y la cooperación.

## **2.5 Desarrollo socioemocional en niños y niñas de primer año básico**

Durante el primer año básico, que comprende a niños y niñas entre los 6 y 7 años, se observa una etapa clave en el desarrollo socioemocional. En este periodo, los estudiantes comienzan a consolidar habilidades para identificar y regular sus emociones, establecer vínculos con sus pares y comprender normas sociales básicas. Además, experimentan una creciente necesidad de pertenencia al grupo y de reconocimiento por parte de sus compañeros, lo cual influye directamente en su autoestima y disposición para participar activamente en actividades escolares (Papalia, Wendkos Olds & Feldman, 2009).

En esta etapa la interacción con otros adquiere un carácter más complejo, ya que los estudiantes aprenden a compartir, colaborar y resolver conflictos de forma progresivamente autónoma. Por lo tanto, el aula se convierte en un espacio privilegiado para fomentar estas habilidades a través de estrategias que promuevan el respeto, la empatía y la autorregulación emocional. En el caso de estudiantes dentro del TEA este proceso requiere apoyos específicos que consideren sus particularidades comunicativas, cognitivas y emocionales, permitiendo así su participación efectiva en el grupo curso. Al respecto la Agencia de Calidad de la Educación (2022) describe: “el contexto escolar es un espacio privilegiado de socialización para desarrollar y entrenar estas habilidades, en el cual se pueden construir vínculos significativos y relaciones interpersonales positivas con otros adultos y con un grupo más amplio de pares” (p.07).

Para continuar con el Marco Teórico y el Análisis de la investigación, a continuación, se dará énfasis al concepto de “participación” debido a que es esencial para dar sustento a la propuesta. Pues bien, en el marco de la educación inclusiva, el concepto de participación se entiende como la presencia activa, el involucramiento significativo y el sentido de pertenencia del estudiante dentro de las dinámicas del

aula. Según Booth y Ainscow (2011), participar implica no solo estar físicamente presente en el aula, sino también ser valorado, escuchado y tener oportunidades reales de influir en la vida del centro educativo. Desde esta perspectiva, la participación está estrechamente vinculada con el derecho de todos los estudiantes a ser considerados miembros plenos de la comunidad escolar, aprendiendo y desarrollándose junto a sus pares, independientemente de sus características personales o condiciones de origen. De forma complementaria, UNICEF (2012) señala que la participación de los educandos en el ámbito escolar implica el ejercicio activo de su voz, su derecho a ser consultados y a incidir en los asuntos que les afectan, así como la posibilidad de contribuir en la construcción de relaciones significativas con sus compañeros y docentes. En el caso de estudiantes dentro del TEA, promover la participación no solo implica garantizar su acceso al currículo, sino también crear las condiciones necesarias para que se sientan seguros, reconocidos y capaces de interactuar con su entorno de forma efectiva y respetuosa.

## **2.6 Criterios para la selección de estrategias socioemocionales**

La elección de estrategias socioemocionales en esta investigación se fundamenta en evidencia científica, así como en marcos teóricos y normativos ampliamente reconocidos en el ámbito educativo, considerados especialmente efectivos para estudiantes de primer año básico. Estas estrategias tienen como objetivo central promover la participación activa de niños y niñas dentro del TEA en contextos escolares inclusivos.

En particular, se consideran los aportes del modelo CASEL que originalmente sus siglas en inglés significan: “Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning” y traducido al español: “Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional”. Este modelo identifica cinco competencias clave: conciencia de sí mismo, autorregulación, habilidades sociales, toma de

decisiones responsable y conciencia social. Estas competencias han demostrado ser fundamentales para fomentar el bienestar emocional y facilitar la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, como aquellos diagnosticados dentro del espectro autista (CASEL, 2020). Desde esta perspectiva, las estrategias seleccionadas se alinean con el enfoque del aprendizaje socioemocional, entendido como un proceso mediante el cual los estudiantes adquieren y aplican conocimientos, actitudes y habilidades para comprender y gestionar sus emociones, establecer vínculos empáticos y tomar decisiones responsables. Este enfoque ha demostrado ser especialmente eficaz en entornos inclusivos, ya que no solo favorece el bienestar emocional del alumnado, sino que también promueve su participación activa y significativa en las dinámicas del aula.

En la misma línea, Goleman (1995) sostiene que el desarrollo de la inteligencia emocional entendida como la capacidad de identificar, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás es un componente clave para la vida escolar y social, especialmente en estudiantes que presentan desafíos en la comunicación e interacción social, como ocurre en el Trastorno del Espectro Autista. Por tanto, las estrategias seleccionadas buscan fortalecer competencias como la autorregulación emocional, la empatía y las habilidades interpersonales, generando así un entorno escolar emocionalmente seguro, estructurado y propicio para la inclusión. Asimismo, el modelo propuesto por la UNESCO (2025) destaca que la formación socioemocional de los estudiantes contribuye directamente al fortalecimiento de la convivencia escolar, el rendimiento académico y la cohesión entre pares, lo que resulta esencial para garantizar la participación efectiva de todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales.

Desde un enfoque práctico, las orientaciones del Ministerio de Educación de Chile también ofrecen lineamientos relevantes. Documentos como el Marco para la Buena Enseñanza y las orientaciones de la Ley 21.545 enfatizan la importancia de que los docentes promuevan ambientes afectivos,

estructurados y seguros, donde todos los estudiantes, incluidos aquellos dentro del TEA, puedan desarrollarse integralmente. Por ello, las estrategias utilizadas como las rutinas visuales, la estructuración del entorno, los apoyos visuales, la mediación emocional y las dinámicas de juego social han sido seleccionadas por su respaldo teórico, su aplicabilidad en el aula común y su efectividad comprobada en promover la inclusión y la participación.

### **Modelo CASEL**

El Modelo CASEL Es un marco conceptual que organiza las competencias socioemocionales en cinco grandes áreas: (MINEDUC, 2020):

1. Conciencia de sí mismo.
2. Autocontrol.
3. Tomar decisiones de manera responsable.
4. Habilidades Sociales.
5. Conciencia Social.

El objetivo del modelo CASEL tiene como propósito desarrollar los aprendizajes integrales de los estudiantes y fortalecer el clima escolar, la inclusión y el bienestar emocional (MINEDUC, 2020). CASEL se considera un método idóneo para esta investigación, debido a que promueve habilidades como la empatía, establece explícitamente un puente entre estas competencias y la inclusión social de educandos que históricamente han sido marginados, como en este caso los estudiantes diagnosticados dentro del TEA. Conforme a lo descrito CASEL (2022) asegura: “El aprendizaje socioemocional (CASEL), entendido como el proceso mediante el cual los jóvenes aprenden a sentir empatía por los demás, es posiblemente la mejor vía para lograr la inclusión social en los entornos escolares.”

En correspondencia al currículo actual de Chile, se considera favorable este modelo ya que, se sugiere y recomienda en varios de sus documentos vigentes, de los cuales fueron utilizados en esta investigación, tales como: “Actividades para desarrollar habilidades socioemocionales”(2020) de la Unidad de Currículum y Evaluación, “Aprendizaje Socioemocional: ¿qué es y cómo desarrollarlo”(2020) de Subsecretaría de educación Parvularia y “Aprendizaje Socioemocional: Fundamentación para el plan de trabajo Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar” (2020) de la División de Educación General, todos provenientes de Ministerio de educación de Chile. Entre ellos, destaca el nexo entre el currículo y el modelo CASEL, la cual se ejemplifica a continuación mediante un recuadro.

**Tabla 1**

*Modelo CASEL*

<b>Eje de currículum de Orientación</b>	<b>Competencias CASEL</b>
<p>Eje Crecimiento Personal: tiene relación con el conocimiento y la valoración de sí mismo y de los demás; el reconocimiento de las emociones y sus formas de expresión, el desarrollo y cuidado de la afectividad y sexualidad, así como la promoción de la vida saludable.</p>	<p>1. Conciencia de sí mismo: capacidad de reconocer con precisión las propias emociones, pensamientos y valores, y cómo influyen en el comportamiento.</p> <p>2. Autocontrol: capacidad de regular con éxito las emociones, el pensamiento y los comportamientos propios en diferentes.</p> <p>3. Habilidades sociales: capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos</p>

---

Eje Relaciones Interpersonales: promueve valores, actitudes y habilidades para una convivencia respetuosa, solidaria y democrática, en un marco de respeto y valoración por el otro. Junto con esto, los objetivos de este eje buscan el desarrollo de herramientas para resolver conflictos y problemas interpersonales de manera constructiva.

Eje Participación y Pertenencia: desarrolla la capacidad de insertarse en los espacios de participación, especialmente en su comunidad escolar, adquiriendo las herramientas que permitan al estudiante integrarse de manera responsable, activa y

individuos y grupos. La capacidad de comunicarse con claridad, escuchar, cooperar con otros, resistir presiones sociales inapropiadas, negociar conflictos de manera constructiva y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.

4. Conciencia Social: capacidad de tomar la perspectiva de otros y empatizar con los demás, incluidos aquellos de diversos orígenes y culturas. La capacidad de comprender las normas sociales y éticas de comportamiento y de reconocer los recursos y el apoyo de la familia, la escuela y la comunidad.

5. Toma de decisiones responsables: capacidad de tomar decisiones constructivas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en estándares éticos, de seguridad y normas sociales.

democrática, demostrando respeto por los otros y por los acuerdos tomados.

Eje Trabajo Escolar: desarrollo de hábitos y actitudes que favorecen el aprendizaje y que son relevantes para el desarrollo intelectual y académico de los estudiantes, como el esfuerzo, la perseverancia, la responsabilidad y la honestidad. Junto a lo anterior, se promueve la motivación de los estudiantes por aprender y la disposición a desarrollar sus intereses.

Este eje contextualiza el desarrollo de las competencias socioemocionales en las relaciones y rutinas propias del contexto escolar.

*Nota. Esta tabla muestra las competencias que las estrategias socioemocionales generan en los estudiantes. MINEDUC (2020) Aprendizaje socioemocional: Fundamentación para el plan de trabajo.*

*Recuadro N°01 (p.09).*

En consecuencia, podemos establecer que el currículo y el modelo CASEL refuerza el enfoque inclusivo de la educación, facilitando la implementación de estrategias que favorezcan el bienestar, la convivencia y la participación activa de todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales como los niños y niñas diagnosticados dentro del TEA. De igual forma, es fundamental resaltar que cada persona es un ser único y debe ser comprendida de forma integral en el proceso de aprendizaje y los propósitos que se determinan en los objetivos de aprendizajes

fomentando el conocimiento, actitudes y habilidades independiente si tienen o no alguna condición diagnosticada o no. (MINEDUC, 2020)

### **Estrategias socioemocionales implementadas en aula para promover la participación de estudiantes dentro del TEA**

A continuación, y en coherencia con los fundamentos teóricos previamente expuestos, se detallarán las estrategias socioemocionales específicas que serán implementadas en el aula, con el objetivo de promover la participación activa de los educandos dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un curso de primer año básico de una escuela particular ubicada en la comuna de La Reina, mediante la siguiente tabla que se sustenta en los cinco principios del modelo CASEL:

**Tabla 2**

*Cinco principios del modelo CASEL*

<b>Nombre de la actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Fundamento Teórico</b>	<b>Adaptación en los niños y niñas dentro del TEA:</b>
<b>Rincón de las emociones</b>	Espacio visual en el aula con tarjetas de pictogramas, colores y rostros donde los estudiantes eligen cómo se sienten cada mañana,	Favorecer el reconocimiento y la expresión emocional, promoviendo la autorregulación y	CASEL (2020): 1. Conciencia de sí mismo: Goleman	Uso de pictogramas simples para reconocer emociones y rutinas, entre

	además de situaciones que pueden cambiar su ánimo o emoción, de igual forma, los pictogramas se utilizan para que los educandos puedan ver en qué periodo del día están o anticipar la actividad que está por venir.	la comunicación emocional.	(1995): reconocimiento de emociones como base de la inteligencia emocional.	otras situaciones. Opción de expresión no verbal. Rutina diaria estable. Apoyo del docente en caso de dificultad para identificar emociones.
<b>Semáforo de la calma</b>	Rutina con señal visual tipo semáforo verde = tranquilo amarillo = inquieto rojo = molesto	Fortalecer la autorregulación emocional y prevenir crisis o episodios de desborde emocional.	CASEL (2020): 2. autocontrol	Anticipación previa del uso del semáforo. Entrenamiento o previo sobre su significado. Tiempo

				flexible en espacio de calma. Materiales sensoriales disponibles (fidget toys, Lámpara de lava almohadones, etc.)
	Si marcan amarillo o rojo, acceden a espacio de autorregulación.			
<b>Tú y yo somos el mejor equipo</b>	Actividades en parejas para fomentar la cooperación: ordenar imágenes, dramatizar escenas, resolver rompecabezas, compartir roles en una historia.	Fomentar la empatía, las habilidades sociales y la participación activa en tareas compartidas.	CASEL (2020) 3. habilidades sociales y 4. conciencia social.	Selección cuidadosa de la pareja (afinidad o tutor natural). Roles definidos y claros.

				Instrucciones simples y visuales. Refuerzo positivo ante cada intento de cooperación
<b>Jugamos a imitar</b>	Actividad grupal o en subgrupos donde los estudiantes deben observar y repetir acciones simples modeladas por el docente o por un compañero: gestos, movimientos, sonidos o rutinas cotidianas. Puede hacerse en ronda o como parte de un juego ("Simón dice",	Estimular la imitación como base para el desarrollo de habilidades sociales, atención conjunta y aprendizaje por observación.	CASEL (2020): 5. Tomar decisiones de manera responsabl e .	El docente realiza las acciones lentamente, exagerando gestos para facilitar su comprensión. Se repite varias veces antes de invitar a imitar.

dramatizaciones guiadas,  
etc.).

Se permite  
que el  
estudiante  
observe antes  
de participar.  
Puede  
integrarse de  
manera  
progresiva.  
Se asigna un  
compañero  
guía con  
habilidades  
sociales  
desarrolladas  
para  
acompañar e  
invitar al  
juego.

<b>Rincón de la calma</b>	Se implementará en un rincón del aula un sector en donde los educandos podrán autorregularse, en el cual pueda encontrar la calma. En este lugar habrá almohadones, audífonos para cancelar el ruido o escuchar música de relajación, objetos antiestrés, sillas y columpio sensorial.	Apoya la integración sensorial: Muchos niños y niñas dentro del TEA presentan hipersensibilidad o hiposensibilidad sensorial. El uso de elementos como columpios, objetos antiestrés o música suave ayuda a regular su sistema nervioso.	CASEL (2020): 1. Conciencia de sí mismo y autocontrol 2.	Se les dará a conocer el rincón de la calma a todos los estudiantes, ellos podrán usarlo cada vez que lo necesiten para autorregularse y encontrar la calma, con la condición de avisar. El fin de este espacio es que todos los estudiantes tienen distintas formas de
-----------------------------------	--	--	--	---

autorregulars  
e,  
fomentando  
la  
comprensión  
y el respeto  
por la  
diversidad.

*Nota. Estrategias socioemocionales , basado en el modelo CASEL 2020*

### **Tabla 3**

*Adaptaciones para niños y niñas dentro del Trastorno del Espectro Autista*

Modelado explícito y repetido:

El docente realiza las acciones lentamente, exagerando gestos para facilitar su comprensión. Se repite varias veces antes de invitar a imitar.

Apoyos visuales:

Se utilizan pictogramas, imágenes o tarjetas con instrucciones visuales que representen las acciones a realizar.

Observación previa:

Se permite que el estudiante observe antes de participar. Puede integrarse de manera progresiva.

---

Participación flexible:

No se exige una respuesta inmediata ni exacta. Se valora cualquier intento de participación como logro.

Refuerzo positivo:

Cada intento de imitación, aunque no sea perfecto, se reconoce con elogios verbales, gestos de aprobación o recompensas simbólicas.

Apoyo de un compañero tutor:

Se asigna un compañero guía con habilidades sociales desarrolladas para acompañar e invitar al juego.

Reducción de estímulos distractores:

La actividad se realiza en un ambiente controlado, tranquilo y predecible.

Lenguaje simple y claro:

Se utilizan instrucciones breves como “Haz lo mismo que yo”, acompañadas de gestos.

*Nota. Esta tabla muestra Estrategias socioemocionales, basada en el modelo CASEL (2020)*

A lo largo de este marco teórico se ha evidenciado que el Trastorno del Espectro Autista es una condición del neurodesarrollo compleja y diversa, cuyas manifestaciones afectan principalmente la comunicación social, la interacción y el comportamiento, presentando distintos niveles de apoyo según lo establecido en el DSM-5. En el contexto escolar, estos desafíos requieren una mirada

pedagógica inclusiva, capaz de reconocer la variabilidad individual y generar condiciones de aprendizaje equitativas.

El análisis de los marcos normativos internacionales y nacionales, especialmente la Ley 21.545 y el Decreto 170 en Chile, refuerza la obligación del sistema educativo de garantizar la participación plena de todos los estudiantes, lo que incluye generar ambientes seguros, estructurados y emocionalmente favorables. En esta línea, se destacan las orientaciones del Marco para la Buena Enseñanza y los principios de la educación inclusiva como guías fundamentales para la acción docente.

Asimismo, el desarrollo socioemocional en los primeros años de escolaridad cobra especial relevancia, ya que en esta etapa los estudiantes comienzan a construir vínculos, comprender normas sociales y regular sus emociones. Esto resulta especialmente significativo para los niños y niñas dentro del TEA, quienes requieren apoyos específicos que faciliten su inclusión y participación activa.

En este marco, las estrategias socioemocionales seleccionadas como: el Rincón de las emociones, el Semáforo de la calma, el trabajo cooperativo y las dinámicas de imitación han sido fundamentadas en teorías del aprendizaje social (Bandura), el modelo CASEL, los aportes de Goleman sobre inteligencia emocional y las directrices de organismos como la UNESCO. Estas estrategias, adaptadas a las características del TEA, buscan no solo favorecer el bienestar emocional, sino también eliminar barreras a la participación, generando así una cultura escolar más justa, empática y colaborativa.

Es decir, este marco teórico sustenta la propuesta educativa desde una perspectiva integral, reconociendo que la inclusión de estudiantes dentro del espectro autista no solo es un derecho, sino una oportunidad para enriquecer las prácticas pedagógicas y fortalecer la convivencia escolar desde el respeto a la diversidad.

### **Capítulo III: Marco metodológico**

Este capítulo describe el enfoque metodológico adoptado para desarrollar la presente investigación, cuyo propósito es analizar estrategias socioemocionales que promuevan la participación activa de niños y niñas dentro del TEA en un aula de primer año básico. La elección metodológica responde al tipo de problema abordado, a los objetivos planteados y al contexto educativo específico en el cual se desarrolla el estudio.

Dado el interés por comprender en profundidad las experiencias, percepciones y significados construidos en torno a la inclusión socioemocional de estudiantes dentro del TEA, se opta por un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, sustentado en el diseño de investigación-acción. Esta decisión metodológica permite integrar la comprensión subjetiva del fenómeno en estudio con la implementación de acciones orientadas a transformar la práctica pedagógica.

El diseño de investigación-acción, al ser cíclico y participativo, posibilita que la docente involucrada actúe como agente activo en la reflexión y mejora de sus propias prácticas, mediante una dinámica que articula observación, planificación, acción y evaluación. Así, se favorece la construcción de un conocimiento situado y contextualizado, centrado en las dinámicas escolares que influyen en la participación de los estudiantes dentro del espectro autista.

La investigación se estructura mediante un diseño flexible, que incorpora técnicas de recolección de información coherentes con los principios de la investigación cualitativa, tales como la observación participante y la entrevista semiestructurada. De este modo, se busca generar un abordaje ético, profundo y comprensivo de la realidad escolar estudiada.

A continuación, se detallan los aspectos específicos de este marco metodológico, incluyendo el tipo y diseño del proyecto, la población y muestra, los instrumentos utilizados, los criterios éticos considerados, el procedimiento de análisis de los datos y la calendarización del trabajo de campo.

### **3.1 Tipo y diseño del proyecto de investigación**

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, cuyo propósito es comprender en profundidad las experiencias educativas en contextos reales, particularmente en relación con la participación de estudiantes dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este enfoque resulta pertinente cuando se busca rescatar las percepciones, emociones y significados que los actores atribuyen a situaciones educativas específicas.

En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que “la investigación cualitativa es inductiva, busca interpretar, descubrir significados y comprender experiencias vividas desde la perspectiva de los participantes” (p. 364). Desde esta mirada, se valora el conocimiento situado, construido desde la experiencia concreta de quienes forman parte del aula.

Sobre esta base, se adopta el diseño de investigación-acción, ya que además de interpretar la realidad educativa, se busca intervenir de forma participativa en la práctica pedagógica, con el fin de generar transformaciones concretas que favorezcan la inclusión y la participación activa de los estudiantes. Este diseño permite integrar la comprensión reflexiva con la acción, promoviendo una mejora continua mediante ciclos sucesivos de observación, planificación, implementación y evaluación.

Asimismo, la estructura metodológica del estudio considera una lógica no lineal, inspirada en el modelo de “engranaje circular” propuesto por Zabala Espejo (2024), en el cual los distintos componentes de la investigación (contexto, teoría, metodología, análisis y redacción) interactúan de forma dinámica y continua a lo largo del proceso investigativo.

### **3.2 Población**

La investigación se desarrollará en una escuela particular de la comuna de La Reina, Región Metropolitana de Chile. El contexto corresponde a un primer año de educación básica compuesto por 21 estudiantes, de los cuales cuatro están dentro del TEA. Cabe destacar que el establecimiento no cuenta con Programa de Integración Escolar (PIE), lo que otorga un carácter particular al entorno, al evidenciar prácticas inclusivas gestionadas únicamente por la docente a cargo del curso.

Este grupo ha sido seleccionado debido a que constituye un espacio educativo diverso, con necesidades concretas de inclusión y participación, lo que permite observar de manera significativa la aplicación de estrategias socioemocionales en un aula regular.

### **3.3 Tipo de muestra**

La muestra seleccionada es de tipo intencional no probabilística, en coherencia con el enfoque cualitativo y los objetivos de esta investigación. Este tipo de muestreo permite elegir a los participantes según criterios previamente definidos por el investigador, priorizando la obtención de información rica, significativa y contextualizada. En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2014) explican que “se selecciona con base en criterios definidos por el investigador y no mediante procesos aleatorios, ya que su propósito es obtener información rica y profunda” (p. 176).

En el presente estudio, la muestra está conformada por cuatro estudiantes diagnosticados dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA) y su profesora jefa, quien posee más de quince años de experiencia en el sistema escolar y ejerce bajo la modalidad de unidocencia. Su conocimiento cercano del grupo de estudiantes, junto con su papel activo en la planificación e implementación de estrategias pedagógicas y socioemocionales, la convierte en una informante clave. Además, su participación es

central en el diseño de investigación-acción, ya que contribuye no solo con información, sino también con reflexiones, decisiones y acciones orientadas a transformar las prácticas inclusivas en el aula.

### **3.4 Selección y estructura de los instrumentos**

En cuanto a la recolección de información, se utilizarán tres técnicas complementarias. En primer lugar, se desarrollará observación participante, lo que permitirá registrar de manera directa las interacciones en el aula, enfocándose en las respuestas de los estudiantes ante las estrategias socioemocionales implementadas por la docente. Para sistematizar las observaciones, se empleará una pauta estructurada de registro que incluirá categorías específicas relacionadas con la interacción social, el uso de estrategias socioemocionales por parte de la docente y la participación activa de los estudiantes dentro del TEA. Esta pauta combinará indicadores cualitativos descriptivos con escalas de valoración del grado de participación, permitiendo organizar la información recogida de manera clara, ordenada y coherente con los objetivos del estudio.

En segundo lugar, se aplicará una entrevista semiestructurada a la profesora jefe. Este instrumento, basado en una pauta de preguntas abiertas, busca explorar sus percepciones, experiencias y prácticas inclusivas respecto de la participación de estudiantes dentro del TEA. Como indica Hernández Sampieri (2014), este tipo de entrevista favorece la construcción conjunta de significados a través del diálogo.

### **3.5 Consideraciones éticas**

Desde su diseño, esta investigación contempla principios éticos fundamentales para resguardar los derechos de los participantes. En particular, se garantizará el consentimiento informado, la voluntariedad de la participación, la confidencialidad de los datos y el respeto a la dignidad humana.

En esta línea, Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014) señalan que “los participantes de una investigación tienen derecho a estar plenamente informados de su naturaleza, propósitos y posibles consecuencias antes de decidir participar” (p. 360). Además, destacan que es fundamental proteger a los sujetos de investigación contra cualquier daño o incomodidad, asegurando su bienestar en todo momento.

Por lo tanto, esta investigación será desarrollada con estricto apego a protocolos éticos, aplicando las respectivas autorizaciones institucionales y el consentimiento informado de la docente participante.

### **3.6 Procesamiento y análisis de datos**

El análisis de la información se realizará a través de una estrategia de codificación abierta y categorización temática, siguiendo un enfoque inductivo. Esta técnica permite identificar patrones emergentes en los datos y construir interpretaciones contextualizadas. Según Hernández Sampieri et al. (2014), “el análisis cualitativo se enfoca en identificar patrones y significados dentro de los datos recolectados, agrupándolos en categorías emergentes” (p. 473).

Este proceso permitirá comprender en profundidad cómo se aplican las estrategias socioemocionales en el aula y cómo impactan en la participación de los estudiantes dentro del TEA.

### **3.7 Anonimato y confidencialidad**

Se resguardará el anonimato de todos los participantes a través del uso de seudónimos y la eliminación de cualquier dato que permita su identificación directa o indirecta. La información recolectada será utilizada exclusivamente con fines académicos y se almacenará en archivos protegidos por contraseña durante el desarrollo de la investigación.

En concordancia con lo anterior, Hernández Sampieri et al. (2014) subrayan que “el investigador debe salvaguardar la privacidad de las personas que colaboran en su estudio, asegurando la confidencialidad de los datos proporcionados y el anonimato de los participantes” (p. 361). Esto implica un compromiso ético de protección integral, que estará presente en todas las fases del estudio.

### **3.8 Cartas de validación, consentimiento, asentamiento y voluntariedad**

Previo al inicio del trabajo de campo, se elaborarán los documentos éticos pertinentes para resguardar los derechos y la autonomía de los participantes. Estos incluirán una carta de validación institucional por parte del establecimiento educacional, una carta de consentimiento informado para la docente participante, así como cartas de consentimiento y asentimiento para los apoderados y estudiantes, respectivamente.

Este procedimiento se alinea con las recomendaciones de Hernández Sampieri et al. (2014), quienes indican que “la participación voluntaria e informada es un requisito esencial en toda investigación que involucre a seres humanos, y debe garantizarse mediante la firma de formatos de consentimiento y asentimiento adecuados” (p. 360).

### **3.9 Validación de instrumentos**

La validación de los instrumentos será realizada mediante el método de juicio de expertos, quienes revisarán tanto la pauta de observación como la guía de entrevista. Este procedimiento permitirá garantizar que los instrumentos estén alineados con los objetivos del estudio y cuenten con claridad conceptual y operativa. En este sentido, Hernández Sampieri et al. (2014) destacan que “el juicio de expertos permite evaluar si los instrumentos realmente miden lo que se pretende medir” (p. 205).

#### **Capítulo IV: Resultados**

El presente capítulo expone los resultados obtenidos durante la primera fase del proceso investigativo, correspondiente al diagnóstico inicial aplicado durante el mes de agosto de 2025. Esta etapa tuvo como propósito identificar la situación socioemocional actual de los estudiantes del curso participante, sin la aplicación de estrategias de intervención, con el fin de establecer una línea base que permita comprender el punto de partida del grupo antes de implementar las estrategias socioemocionales diseñadas por el equipo investigador.

El diagnóstico se desarrolló en el contexto natural del aula de primero básico de un colegio particular de la comuna de La Reina, donde se observó el comportamiento, la interacción y la participación de seis estudiantes diagnosticados dentro del TEA. Este proceso permitió reconocer cómo se desenvuelven los niños y niñas en su entorno cotidiano, las dinámicas de relación con sus pares y la docente, y las principales necesidades socioemocionales que influyen en su participación e integración escolar.

En coherencia con el enfoque cualitativo y con el diseño de investigación-acción, esta primera etapa se concibió como una fase de observación diagnóstica, cuyo objetivo fue comprender la realidad del aula sin intervenir directamente en ella, garantizando que los resultados reflejaran las condiciones naturales del grupo. A partir de este levantamiento de información, se podrán comparar posteriormente los cambios y avances derivados de la implementación de estrategias específicas.

Para la recolección y análisis de los datos se elaboraron y aplicaron tres instrumentos complementarios, diseñados para abordar la realidad desde distintas perspectivas y así lograr una comprensión más completa del fenómeno estudiado.

#### **4.1 Entrevista a la profesora jefa**

La entrevista semiestructurada aplicada a la profesora unidocente del 1° básico , tuvo como propósito explorar su nivel de conocimiento, percepción y experiencia en el trabajo con estudiantes dentro del TEA, así como las estrategias socioemocionales que utiliza o considera relevantes para favorecer la participación y regulación emocional de sus educandos.

A través de las preguntas realizadas, se pudo evidenciar que la docente posee una actitud empática y una disposición genuina hacia la inclusión, pero carece de formación específicas en estrategias socioemocionales y en manejo conductual de estudiantes dentro del TEA. Su actuar en aula se basa principalmente en la observación, el sentido común y la experiencia acumulada, más que en el uso de metodologías o apoyos estructurados. Ella misma reconoce que muchas de sus acciones “las realiza por intuición”, lo cual refleja una brecha entre su compromiso emocional y la falta de herramientas técnicas que orienten su intervención pedagógica.

El análisis de las respuestas permitió comprender la relevancia de contar con docentes preparados y formados en estrategias socioemocionales específicas, especialmente en contextos inclusivos donde existen estudiantes con necesidades diversas. En este sentido, la experiencia de la profesora evidencia que, aunque existe sensibilidad frente a la diversidad, la ausencia de conocimientos teóricos y prácticos dificulta la detección temprana de señales de desregulación emocional y la aplicación de medidas preventivas antes de que estas se intensifiquen.

Durante la entrevista, la docente destacó la importancia de que los niños dentro del TEA cuenten con un entorno emocionalmente seguro y predecible. Sin embargo, también manifestó que desconoce técnicas formales para anticipar o contener una crisis emocional, señalando la necesidad de capacitaciones concretas en autorregulación, uso de apoyos visuales, rutinas estructuradas y creación de espacios de calma. Esta reflexión resulta significativa, ya que pone en evidencia que el manejo

efectivo de desregulaciones no depende únicamente de la empatía docente, sino de una preparación técnica que permita identificar los primeros indicadores de estrés o frustración y actuar oportunamente antes de que el episodio se descontrole.

Asimismo, la docente relató experiencias en las cuales, mediante un tono calmado y la mediación de un compañero, logró reducir episodios de frustración en un estudiante, lo que demuestra que la contención emocional y la comunicación empática pueden ser recursos eficaces cuando se aplican de forma oportuna y consciente. No obstante, estas acciones surgen más desde el instinto y la experiencia personal que desde un marco metodológico formal.

En términos generales, la entrevista permitió reconocer que la formación y el acompañamiento docente son factores determinantes para garantizar la inclusión efectiva de estudiantes dentro del TEA. Contar con conocimientos específicos sobre regulación emocional, señales tempranas de desregulación y técnicas de intervención inmediata —como el uso de apoyos visuales, espacios de calma o rutinas anticipatorias— resulta esencial para favorecer el bienestar y la participación de todos los educandos.

Los hallazgos obtenidos en esta entrevista reafirman la pertinencia de la investigación, al evidenciar la necesidad urgente de fortalecer las competencias socioemocionales de los docentes mediante estrategias estructuradas, reflexivas y ajustadas al contexto escolar. Estos resultados servirán de base para interpretar las observaciones presentadas en el siguiente apartado, correspondientes a la pauta de seguimiento del progreso socioemocional, la cual permitirá contrastar el discurso docente con la realidad observada en el aula.

#### **Tabla 4**

*Decodificación Abierta y Axial - Entrevista a Profesora*

Categorización	N° de	Texto (Pregunta + Respuesta)
Abierta	Pregunta	
Experiencia previa con estudiantes TEA	I.1	<p>¿Ha trabajado anteriormente con estudiantes diagnosticados dentro del espectro autista?</p> <p>¿Cómo ha sido esa experiencia?</p> <p>Sí, he tenido la oportunidad de trabajar con algunos estudiantes diagnosticados... mi experiencia ha sido desafiante porque siento que no siempre cuento con las herramientas necesarias.</p>
Concepción general de estrategias socioemocionales	I.2	<p>¿Qué entiende usted por estrategias socioemocionales en el aula?</p> <p>Entiendo que son formas o actividades que ayudan a que los niños puedan manejar sus emociones... no manejo definiciones técnicas.</p>
Reconocimiento de importancia de las estrategias	I.3	<p>¿Considera importantes las estrategias socioemocionales en el trabajo con estudiantes con TEA? ¿Por qué?</p> <p>Sí, absolutamente... sin estrategias muchas veces quedan al margen y eso les genera frustración.</p>
Estrategias aplicadas en aula	II.1	<p>¿Qué tipo de estrategias socioemocionales ha implementado en su curso para favorecer la participación de estudiantes dentro del TEA?</p>

		Trato de darles más tiempo, que se sientan acompañados... acciones más bien intuitivas.
Ejemplo de aplicación exitosa	II.2	<p>¿Podría describirme una situación concreta donde una estrategia socioemocional haya resultado efectiva (o no) con un estudiante dentro del TEA?</p> <p>Un estudiante se molestó mucho... me acerqué y le hablé despacio... eso lo tranquilizó, aunque no sé si se puede considerar una estrategia.</p>
Uso de apoyos visuales o rutinas	II.3	<p>¿Utiliza apoyos visuales, rutinas estructuradas o espacios de autorregulación emocional en su aula? ¿Cómo?</p> <p>No tengo un espacio de autorregulación... uso láminas básicas y rutinas estables.</p>
Principales dificultades	III.1	<p>¿Cuáles considera que son las principales dificultades que enfrenta al trabajar con estudiantes dentro del TEA en el aula común?</p> <p>Lo más difícil es atender necesidades individuales cuando hay muchos otros niños... me cuesta que se integren.</p>
Necesidad de formación y apoyo profesional	III.2	<p>¿Cree que cuenta con la formación o herramientas necesarias para abordar las necesidades socioemocionales de estos estudiantes? ¿Qué apoyos considera necesarios?</p>

		No siento que tenga la formación suficiente... me gustaría recibir capacitaciones y apoyo de un especialista.
Deseo de incorporar nuevas estrategias	IV.1	¿Qué tipo de estrategias o recursos le gustaría incorporar en el futuro para fortalecer la inclusión de estudiantes dentro del TEA?  Me gustaría aprender a usar pictogramas, agendas visuales... tener un espacio de calma dentro de la sala.
Rol docente en el bienestar emocional	IV.2	Desde su experiencia, ¿qué rol deberían tener los docentes en la promoción de un entorno emocionalmente seguro y empático en el aula?  Los docentes tenemos un rol fundamental... generar un ambiente donde los estudiantes con TEA puedan participar sin miedo.

**Tabla 5***Decodificación Axial*

Categorías	Relación	Síntesis Interpretativa
Axiales (Ejes Temáticos)	con Preguntas	
Percepción general e	I.1 - I.3	La docente muestra disposición y empatía, pero carece de conocimientos técnicos y

---

intuitiva del TEA		estrategias formalizadas para atender a
y lo		estudiantes TEA. Aun así, reconoce la
socioemocional		relevancia de lo socioemocional para la
		inclusión.
Implementación	II.1 - II.3	Aplica medidas intuitivas (tiempo extra,
espontánea de		acompañamiento, tono calmado, rutinas
apoyos		estables) que resultan efectivas, aunque sin
socioemocionales		respaldo teórico ni sistematización formal.
Limitaciones	III.1 - III.2	Se evidencia una falta de formación profesional
contextuales y		y apoyo institucional, lo que dificulta la
personales		atención a la diversidad en el aula común y
		genera inseguridad docente.
Proyección hacia	IV.1 - IV.2	Manifiesta interés por adquirir herramientas
la mejora e		concretas (pictogramas, agendas visuales,
inclusión		espacios de calma) y enfatiza la
		responsabilidad del docente en crear un
		entorno emocionalmente seguro para todos.

#### 4.2 Pauta de observación socioemocional

La pauta de observación socioemocional fue diseñada con el propósito de obtener información sistemática y cuantificable sobre el nivel de regulación emocional, interacción social y participación de los cuatro estudiantes diagnosticados dentro del TEA durante el mes de agosto de 2025. Este instrumento permitió registrar de manera directa y objetiva las conductas observables de los

estudiantes en su contexto natural de aula, entregando una visión general del estado socioemocional previo a la aplicación de estrategias de intervención.

Se aplicó en seis sesiones consecutivas de observación, manteniendo los mismos once indicadores en cada jornada para garantizar la coherencia de los datos y facilitar su comparación. Cada indicador fue evaluado en una escala de 0 a 2 puntos, donde 0 corresponde a “no logrado”, 1 a “medianamente logrado” y 2 a “logrado”. Así, cada estudiante podía alcanzar un puntaje máximo de 22 puntos por sesión, reflejando su nivel de desempeño socioemocional en las áreas de autorregulación, participación e interacción social.

La información obtenida mediante este instrumento permitió identificar de forma progresiva la evolución individual y grupal de los estudiantes observados, reconociendo los contextos y momentos del día en que se evidenciaban mayores niveles de desregulación. Este análisis cuantitativo complementa los datos cualitativos entregados por la entrevista a la docente y el registro anecdótico, aportando una base sólida para la triangulación de resultados y la comprensión integral del fenómeno estudiado.

En términos generales, los resultados de la pauta evidencian que los cuatro estudiantes presentan niveles iniciales bajos de autorregulación e interacción social, con puntajes que no superan los seis puntos sobre un máximo de veintidós. A lo largo de las seis sesiones se observaron avances leves, especialmente en aquellos momentos en que la docente proporcionó apoyo verbal y estructura clara de actividades; sin embargo, estos progresos no resultaron significativos.

Las observaciones muestran que las principales dificultades se concentran en la gestión emocional ante situaciones de frustración, la adaptación a cambios de rutina y la comunicación entre pares, lo que refuerza la necesidad de incorporar estrategias socioemocionales planificadas y consistentes. A su vez, se evidenció que los episodios de calma, las rutinas visuales y la anticipación de actividades

reducen el nivel de desregulación, lo que valida la importancia de estructurar ambientes predecibles y emocionalmente seguros.

En resumen, la pauta de observación socioemocional permitió caracterizar el punto de partida del grupo de estudiantes dentro del TEA, identificando patrones conductuales, fortalezas y necesidades específicas que orientarán la implementación de estrategias de intervención en la siguiente etapa. Este instrumento constituye, por tanto, un recurso clave para la comprensión del estado socioemocional inicial del curso y para la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas en evidencia empírica.

Los cuatro estudiantes presentan puntajes consistentemente bajos, con avances mínimos al término del mes. Los hallazgos confirman:

- desregulación emocional frecuente
- baja tolerancia a la frustración
- interacción social incipiente
- ausencia de apoyos estructurados.

Se justifica la implementación urgente de un plan de estrategias socioemocionales con rutinas visuales, espacios de calma, refuerzos positivos y enseñanza explícita de autorregulación.

#### **4.3 Registro anecdótico**

El registro anecdótico se utilizó como instrumento cualitativo complementario para profundizar en la observación de situaciones significativas ocurridas en el aula, especialmente aquellas vinculadas con la interacción social, la autorregulación emocional y la participación de los estudiantes dentro del TEA. Este recurso permitió describir de forma detallada los comportamientos, reacciones y respuestas

emocionales de los niños y niñas en contextos reales de aprendizaje, aportando una visión contextualizada que no es posible captar mediante instrumentos estructurados.

Su aplicación se desarrolló durante el periodo de observación diagnóstica, en distintas clases del curso de primero básico. Los registros se elaboraron a partir de episodios espontáneos observados en el entorno natural del aula, tales como conflictos entre pares, interrupciones durante actividades grupales o dificultades para mantener la atención y la autorregulación. Estos relatos posibilitaron analizar las respuestas de los estudiantes frente a las estrategias docentes y el clima emocional del grupo, permitiendo comprender cómo determinadas dinámicas impactan en su bienestar y participación.

Cada registro se estructuró siguiendo un formato descriptivo que incluyó el contexto de la situación, las conductas observadas, las acciones docentes y las reacciones del grupo curso. Este nivel de detalle favoreció la comprensión de los factores que influyen en la regulación emocional de los estudiantes y en su interacción con los demás. De igual manera, permitió identificar patrones recurrentes, como la dificultad para mantener la atención compartida, la tendencia a conflictos por turnos o la ausencia de estrategias diferenciadas de contención por parte de la docente.

La relevancia de este instrumento dentro del estudio radica en que ofrece una mirada profunda y situada de los procesos socioemocionales observados, complementando la información obtenida mediante la entrevista y la pauta de observación. Gracias a los registros anecdóticos, fue posible visibilizar las necesidades de apoyo estructurado, mediación emocional y sensibilización grupal requeridas para promover una convivencia inclusiva. Además, aportaron evidencia concreta sobre los desafíos reales que enfrenta la docente al trabajar con estudiantes dentro del espectro autista en contextos de aula común.

En definitiva, el registro anecdótico permitió capturar la complejidad de las interacciones cotidianas en el aula y comprender de manera más integral la realidad socioemocional del grupo. Su incorporación en la investigación resultó fundamental para analizar las dinámicas relacionales desde una perspectiva humanizada, otorgando un valor significativo al contexto, a las emociones y a las experiencias vividas por los participantes.

#### **4.4 Complementariedad de los instrumentos**

La aplicación conjunta de los tres Instrumentos, mencionados anteriormente, permitió obtener una visión integral y profunda de la realidad socioemocional del curso, garantizando una triangulación de la información que refuerza la validez y confiabilidad de los resultados. Cada uno de ellos aportó perspectivas complementarias que, en conjunto, facilitaron una comprensión completa del fenómeno estudiado.

La entrevista entregó una mirada reflexiva desde la experiencia docente, revelando el nivel de conocimiento, preparación y percepción frente al trabajo con estudiantes dentro del TEA. La pauta de observación, en cambio, ofreció un registro sistemático y cuantificable de los comportamientos observables, permitiendo identificar niveles de logro, patrones de interacción y avances o retrocesos en el tiempo. Finalmente, el registro anecdótico aportó la dimensión cualitativa y contextual, describiendo las situaciones emocionales críticas con mayor profundidad y evidenciando cómo se manifiestan las dificultades y las estrategias de contención dentro del aula.

En conjunto, estos instrumentos permitieron contrastar el discurso docente con la práctica observada y los eventos concretos ocurridos en el aula, posibilitando reconocer no solo los desafíos del grupo, sino también las oportunidades de mejora. Su complementariedad fue clave para acceder a la realidad

socioemocional de los estudiantes, comprender sus necesidades y diseñar estrategias de intervención ajustadas a su contexto escolar.

#### **4.5 Relevancia de la implementación**

La implementación de estos instrumentos resulta esencial para sustentar la investigación con evidencias concretas y contextualizadas, garantizando un diagnóstico preciso que oriente la toma de decisiones pedagógicas. Aplicarlos permitió obtener una evaluación real y fundamentada del estado socioemocional de los estudiantes de primero básico, quienes constituyen la muestra central de este estudio.

Este grupo representa una etapa clave del desarrollo infantil, donde se consolidan las habilidades de autorregulación, convivencia y pertenencia. Por ello, medir adecuadamente sus avances y dificultades resulta fundamental para diseñar estrategias efectivas que favorezcan su inclusión y bienestar. La aplicación rigurosa de estos instrumentos no solo permitió identificar necesidades específicas y patrones de comportamiento, sino también proyectar futuras intervenciones basadas en datos confiables.

La implementación de la entrevista, la pauta y el registro anecdótico aportó una base sólida para comprender el punto de partida del grupo curso, establecer comparaciones posteriores y evidenciar el impacto de las estrategias socioemocionales diseñadas. Su uso articulado confirma la importancia de la observación sistemática y reflexiva como herramienta central para promover una educación inclusiva y emocionalmente significativa desde los primeros años escolares.

#### **4.6 Resultados de la implementación de estrategias socioemocionales para promover la participación de estudiantes dentro del TEA en un aula ubicada en una escuela en la comuna de la Reina**

En coherencia con el propósito central de la investigación titulada “Estrategias socioemocionales que permitan promover la participación en el aula de niños y niñas dentro del Espectro Autista de un 1° básico de un colegio particular de la comuna de La Reina”, el presente apartado expone los resultados obtenidos tras la implementación de dichas estrategias socioemocionales en el contexto de aula. Esta etapa busca evidenciar los avances observados en la participación, interacción y clima de aula, luego de aplicar las estrategias diseñadas a partir del análisis del contexto inicial y las necesidades detectadas en los estudiantes dentro del TEA.

La implementación de las estrategias socioemocionales basadas en el modelo CASEL (2020) marcó un cambio significativo en la dinámica del aula y en el desarrollo emocional y social de los estudiantes dentro del TEA.

Previo a su aplicación, se evidenciaba un alto nivel de desregulación emocional, aislamiento y escasa participación social, lo que dificultaba la interacción entre pares y el bienestar general del grupo curso. A partir de septiembre de 2025, la docente comenzó a aplicar de manera sistemática las estrategias diseñadas: Rincón de las emociones, Semáforo de la calma, Rincón de la calma, Tú y yo somos el mejor equipo y Jugamos a imitar.

Los registros anecdóticos demuestran que la presencia constante de estos recursos en el aula permitió estructurar un ambiente predecible, visual y contenedor, generando condiciones favorables para la autorregulación y la convivencia inclusiva.

En las primeras semanas, los estudiantes dentro del TEA mostraron curiosidad y observación pasiva frente a los nuevos materiales. Sin embargo, con la práctica diaria y el modelamiento docente, comenzaron a incorporar conductas de autorregulación, tales como identificar sus emociones

mediante pictogramas, utilizar el semáforo para expresar frustración y acudir al rincón de la calma de manera autónoma.

Estos avances reflejan un desarrollo progresivo de las competencias de autoconciencia y autocontrol emocional, promoviendo respuestas adaptativas frente a situaciones que anteriormente generaban crisis o llanto.

De igual forma, los registros revelan una mejoría sostenida en la interacción social y la empatía. Actividades colaborativas como “Tú y yo somos el mejor equipo” propiciaron instancias de cooperación, diálogo y respeto de turnos.

Los estudiantes neurotípicos, al conocer y comprender las estrategias, comenzaron a apoyar activamente a sus compañeros y compañeras dentro del TEA, aplicando espontáneamente los recursos aprendidos, como guiar hacia el semáforo de la calma o acompañar en el rincón de regulación.

Este tipo de conductas colectivas reflejan la internalización de las competencias de conciencia social y habilidades relacionales, consolidando una comunidad de aula más empática y colaborativa.

Asimismo, el “Juego de la imitación” implementado como rutina matinal permitió observar un avance en la expresión emocional y comunicativa. Los niños y niñas dentro del TEA comenzaron a reproducir gestos de cortesía, expresiones de gratitud y saludos que antes no manifestaban. Aunque algunas respuestas surgieron por ecolalia, su aparición constante representa un avance real en la conexión social y en el reconocimiento de emociones propias y ajenas.

En conjunto, los diez registros anecdóticos evidencian que las estrategias socioemocionales no solo impactaron en los estudiantes dentro del TEA, sino también en el clima emocional del grupo curso completo. La empatía, el respeto y la colaboración se transformaron en prácticas cotidianas, fortaleciendo los vínculos entre pares y mejorando la disposición hacia el aprendizaje.

En síntesis, la aplicación de las estrategias CASEL permitió transitar desde un aula desregulada y fragmentada hacia un espacio inclusivo, estructurado y emocionalmente seguro, donde los estudiantes dentro del TEA lograron participar activamente y sus compañeros desarrollaron sensibilidad y compromiso frente a la diversidad.

Estos resultados confirman la relevancia de la educación emocional y de las intervenciones pedagógicas intencionadas para promover la inclusión efectiva en el aula regular.

#### **4.7 Análisis Cuantitativo: Implementación de Estrategias Socioemocionales (Modelo CASEL)**

El presente análisis cuantitativo compara los resultados observados en los registros anecdóticos previos y posteriores a la implementación de las estrategias socioemocionales basadas en el modelo CASEL (2020). El propósito es visualizar de forma objetiva los avances en las dimensiones de autorregulación emocional, y participación social de los niños y niñas dentro del TEA de un curso de 1° básico.

Es importante mencionar que, en la primera etapa (destinada a levantar información del curso) se aplicaron tres instrumentos de evaluación: una entrevista a la docente jefe (quien además cumple el rol de unidocente), una pauta de observación para registrar las conductas de los estudiantes dentro del espectro autista (TEA) y cinco registros anecdóticos.

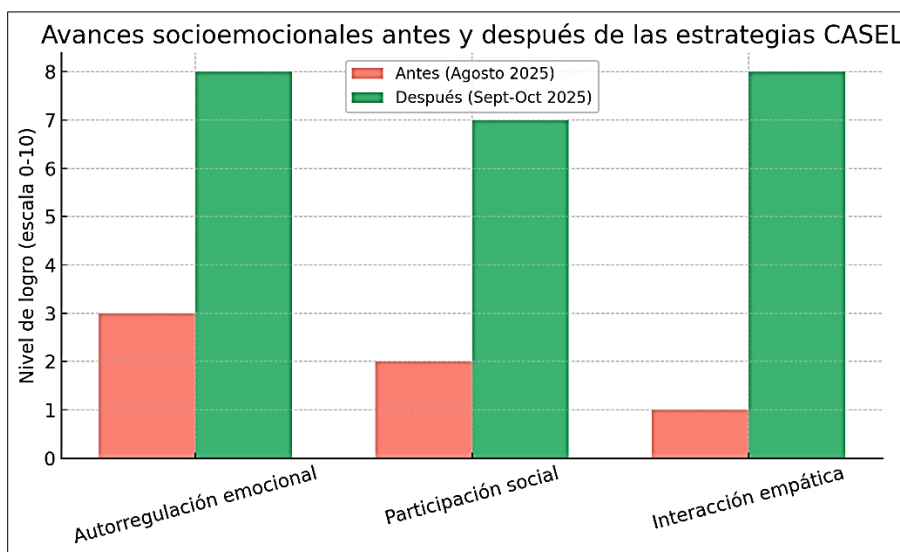
En esta ocasión, para realizar el contraste de los resultados, se trabajó con diez registros anecdóticos, considerando que estos evidencian de manera eficaz los avances observados. Por motivos de tiempo, no fue posible aplicar nuevamente las pautas; sin embargo, los resultados obtenidos permiten igualmente realizar un análisis y comparación válidos, asegurando la fidelidad de la información.

#### 4.8 Resultados visuales

En el siguiente apartado se presentan los gráficos comparativos que reflejan los progresos observados tras la aplicación de las estrategias socioemocionales:

**Figura 1.**

*Comparación de niveles socioemocionales antes y después de la implementación de estrategias CASEL.*



*Nota.* El gráfico representa los avances observados en los niveles socioemocionales de los estudiantes —autorregulación emocional, participación social e interacción empática— antes y después de la implementación de las estrategias CASEL. Se aprecia un aumento significativo en todas las dimensiones evaluadas, evidenciando una mejora en las habilidades de autoconocimiento, convivencia y empatía tras la aplicación de dichas estrategias.

#### 4.9 Análisis interpretativo

Los resultados reflejan un progreso significativo en las tres dimensiones evaluadas. Antes de la implementación, los estudiantes presentaban bajos niveles de autorregulación y participación lo que se traduce en dificultades para integrarse y manejar emociones en contextos grupales. Tras la

aplicación sistemática de estrategias como el 'Rincón de las emociones', 'Semáforo de la calma', 'Tú y yo somos el mejor equipo' y 'Jugamos a imitar', se observa un aumento sostenido en la capacidad de los estudiantes para identificar emociones, comunicarse con sus pares y participar paulatinamente en las actividades escolares. Esto demuestra la efectividad del modelo CASEL en el fortalecimiento de competencias socioemocionales clave como la autorregulación, la conciencia social y las habilidades relacionales, consolidando un clima de aula más inclusivo y empático.

### **Conclusión**

La presente investigación tuvo como propósito implementar y analizar estrategias socioemocionales sustentadas en el modelo CASEL, con el objetivo de promover la participación de niños y niñas dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un curso de primero básico de un colegio particular de la comuna de La Reina, favoreciendo además el desarrollo de la autorregulación emocional. A partir del diagnóstico inicial, el diseño e implementación de las estrategias y el análisis de la información obtenida mediante entrevistas, pautas de observación y registros anecdóticos, se llegó a las siguientes conclusiones.

### **Síntesis y respuesta a la pregunta de investigación**

Previo a la intervención, el curso presentaba altos niveles de desregulación emocional, escasa interacción entre pares y baja participación social de los estudiantes dentro del TEA. La ausencia de estrategias inclusivas dificultaba la empatía y el entendimiento mutuo. La incorporación sistemática de cinco estrategias socioemocionales: Rincón de las emociones, Semáforo de la calma, Rincón de la calma, Tú y yo somos el mejor equipo y Jugamos a imitar, transformó el clima del aula en un entorno más predecible, seguro y empático. Estas estrategias, inspiradas en el modelo CASEL, demostraron ser efectivas para estabilizar emocionalmente a los estudiantes dentro del

espectro, mejorar la convivencia y fortalecer la empatía grupal. Se evidenciaron mejoras consistentes en autorregulación, autoconciencia e interacción positiva, acompañadas de un aumento en la participación autónoma y colaborativa. La triangulación de las fuentes confirmó un impacto favorable en regulación emocional, interacción y sentido de pertenencia.

### **Evidencias clave del cambio**

Los resultados reflejan un cambio significativo tras la implementación de las estrategias socioemocionales. En cuanto a la autorregulación emocional, los estudiantes comenzaron a reconocer sus emociones y a usar de manera autónoma los espacios de contención, reduciendo episodios de llanto, gritos y conductas disruptivas, y retomando más rápidamente las tareas académicas. En la interacción social, se fortalecieron la cooperación, el respeto de turnos y la ayuda espontánea hacia los compañeros dentro del TEA. Frases de apoyo y gestos empáticos se hicieron frecuentes, reflejando una cultura de colaboración. Respecto a la participación grupal, los niños y niñas dentro del espectro mostraron mayor involucramiento en actividades colectivas, expresando emociones y comunicándose con mayor claridad.

El clima de aula se transformó positivamente: los espacios de regulación pasaron de ser apoyos individuales a recursos compartidos por todos, consolidando la aceptación de la diversidad. Pedagógicamente, la investigación reafirma que la eficacia de las estrategias depende de su uso sistemático, coherente y cotidiano. Además, los apoyos diseñados para estudiantes dentro del TEA demostraron beneficiar a todo el curso, al promover estructura, previsibilidad y autorregulación. El rol docente evolucionó hacia una gestión más reflexiva y planificada, basada en el uso de apoyos visuales, organización del espacio y acompañamiento emocional. Finalmente, la colaboración entre pares se consolidó como un motor de inclusión, generando un aprendizaje mutuo y solidario.

### **Limitaciones del estudio**

El estudio se realizó con una muestra acotada de cuatro estudiantes dentro del TEA en un solo curso, lo que limita la generalización de los resultados. El periodo de intervención fue breve, y la falta de un grupo control impidió comparaciones directas. Además, el uso de registros anecdóticos pudo introducir sesgos de interpretación, y la ausencia de apoyos especializados (por no contar con PIE) condicionó la implementación y seguimiento de las estrategias. Pese a ello, los resultados obtenidos son significativos y abren camino a futuras investigaciones con muestras mayores, acompañamiento interdisciplinario y tiempos prolongados de aplicación.

### **Recomendaciones para la práctica**

Se sugiere mantener y sistematizar las rutinas socioemocionales mediante recursos visuales, anticipadores y señaléticas que aporten estructura y previsibilidad. La formación docente en autorregulación, apoyos visuales y estrategias socioemocionales es esencial para sostener climas inclusivos.

El trabajo conjunto con las familias debe fortalecerse, promoviendo la coherencia entre hogar y escuela. Asimismo, la articulación con equipos técnicos y especialistas externos permitiría dar continuidad y seguimiento a los avances.

Se recomienda implementar evaluaciones continuas que combinen registros cualitativos y cuantitativos, así como desarrollar estudios comparativos entre cursos con y sin PIE, para medir la eficacia de las estrategias CASEL en distintos contextos.

### **Síntesis**

La investigación confirma que la inclusión se construye en la práctica diaria, a través de estrategias socioemocionales explícitas, consistentes y accesibles que reconocen la neurodiversidad y promueven la participación significativa de todos los estudiantes. El modelo CASEL constituye una guía sólida para fortalecer la empatía, la interacción y la convivencia, sin representar un modelo único o excluyente. El progreso requiere constancia, empatía y coherencia; no existen resultados inmediatos, pues el desarrollo emocional es gradual y diverso. Sin embargo, la persistencia y la sensibilidad docente generan una verdadera cultura de inclusión. Educar desde la emocionalidad significa comprender que el aprendizaje surge de un entorno afectivamente seguro. Solo cuando los niños y niñas se sienten comprendidos y valorados, pueden aprender de manera significativa. Por ello, la escuela no debe centrarse únicamente en enseñar contenidos, sino también en formar personas capaces de reconocer y gestionar sus emociones, fortaleciendo la convivencia y el sentido de pertenencia. Integrar el modelo CASEL permitió al aula transitar desde la desregulación hacia un espacio colaborativo y emocionalmente seguro, beneficiando tanto a los estudiantes dentro del TEA como al grupo completo. Enseñar a regularse y vincularse es enseñar a aprender y convivir; esta es la principal contribución de la investigación y su proyección más valiosa. En suma, la inclusión nace del vínculo y la empatía. Educar con amor, paciencia y sensibilidad transforma la escuela en un espacio donde todos pueden crecer, aprender y convivir plenamente. Enseñar a sentir es, en definitiva, enseñar a vivir juntos en un mundo más humano.

## Referencias

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed., revisión del texto). Editorial Médica Panamericana.
- Asociación Americana de Psiquiatría. DSM-5. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.).
- Arriagada, L., & Muñoz, C. (2024). *Inclusión educativa y diversidad: estrategias para el aula común*. Ediciones Pedagógicas.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Índex para la inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Borroto, C. R., & Aneiros, R. R. (1992). Investigación-acción. Resumen y revisión de Kemmis S. *Action Research*.
- CASEL (Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional). (2020). *La guía CASEL para el SEL en toda la escuela*. Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional.  
<https://casel.org>
- CASEL (Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional). (2022). *La combinación natural de SEL e inclusión social*.
- Calvo, G., & Martínez, C. (2020). Formación docente en educación inclusiva: un estudio de caso. *Revista de Estudios Educativos*, 18(2), 97–112.
- Carrington, S., MacArthur, S., y Kearney, A. (2021). *Educación inclusiva para estudiantes con trastornos del espectro autista: Política, práctica y experiencias*. Springer.
- Celis, A., & Ochoa, M. (2022). *Educación e inclusión en el espectro autista: Desafíos para la escuela*. Editorial Académica Española.
- Céspedes, A. (2008) *Educación de las emociones. Educar para la vida*. Santiago: Ediciones B.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. SAGE Publications.
- Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- García, M., & Martínez, F. (2022). Ambientes estructurados y su impacto en estudiantes con autismo. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), 50–65.
- García, M., & Rodríguez, C. (2020). Estrategias inclusivas para la participación de estudiantes con TEA en el aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 135–153.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- González, A., & López, M. (2021). Apoyos visuales y ambientes estructurados en el aula inclusiva. *Revista de Educación y Diversidad*, 5(2), 45–59.
- Graham, A., Powell, M. A., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). Investigación ética con niños. Oficina de Investigación de UNICEF – Innocenti.
- Disponible: [Ethical-Research-Involving-Children-compendium-2013-ES.pdf.pdf](#)
- Hernández González, O., Spencer Contreras, R., & Gómez Leyva, I. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Revista Conrado*, 17(78), 214-222.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Integratek. (2024). *Guía para el desarrollo socioemocional en estudiantes dentro del TEA*.
- Ley 21.040. (2017). *Crea el sistema de educación pública*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ley 21.545. (2023). *Promueve la inclusión, atención integral y protección de los derechos de las personas con espectro autista*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1185239>

Luzardo, M. (2014). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de estudiantes con autismo. *Tesis de Maestría, Universidad de los Andes.*

Martínez, A. (2018). Inclusión educativa y desarrollo socioemocional en el aula común. *Revista de Estudios Pedagógicos, 44(2)*, 101–118.

Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Actividades para desarrollar habilidades socioemocionales*. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://www.curriculumnacional.cl/>

Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2022). *Investigación acción – Serie Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional Docente*. Recuperado de [https://www.cpeip.cl/wpcontent/uploads/2022/03/Investigacion\\_accion-1.pdf](https://www.cpeip.cl/wpcontent/uploads/2022/03/Investigacion_accion-1.pdf)

Ministerio de Educación. (2010). *Decreto Exento N.º 170: Fija normas para determinar los estudiantes con necesidades educativas especiales*. MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18409/Act%20para%20desarrollar%20habil%20socioemoc.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (2020). División de Educación General. Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar. *Aprendizaje socioemocional: Fundamentación para el plan de trabajo*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14520/072020fundamplandetrabajo.pdf?sequence=1>

Ministerio de Educación. (2023). *Implementación de la Ley TEA en establecimientos educacionales*. MINEDUC.

Ministerio de Salud de Chile. (2025). *Protocolo para la detección, derivación y seguimiento de niñas, niños y adolescentes desde establecimientos educacionales a establecimientos de salud en el marco de la Ley N.º 21.545*. <https://diprece.minsal.cl>

- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Feldman, R. D. (2009). *Desarrollo humano* (11ª ed.). McGraw-Hill.
- Rangel, M. (2017). Estrategias docentes para estudiantes con autismo en aulas regulares. *Tesis de pregrado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*.
- Roberts, J., y Webster, A. (2020). *Incluir a estudiantes con autismo en escuelas convencionales: un enfoque de toda la escuela*. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 24(9), 975–990.
- Ulloa, B. (2025,10 de junio). El aumento de diagnósticos TEA en la educación chilena. *Periodismo UdeC*. Disponible: [inclusión escolar TEA Chile, voces docentes, avances y brechas](#)
- UNICEF (2025) *Principios para la cobertura mediática sobre niñas y niños*. Disponible: [Directrices para la realización de reportajes éticos | UNICEF](#)
- Vázquez, G., P., Basile, G., F. & López, G., J. (2022). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales y de los valores en Educación Infantil y Primaria*. Ediciones Octaedro.
- Vitores, M. (2024). Barreras sensoriales y conductuales en el aula: El caso de niños con autismo. *Revista de Psicología Escolar y Educativa*, 28(1), 1–9.
- Yáñez, C., Maira, P., Elgueta, C., Brito, M., Crockett, M. A., Troncoso, L., ... & Troncoso, M. (2021). Estimación de la prevalencia de trastorno del Espectro Autista en población urbana chilena. *Andes pediátrica*, 92(4), 519-525. [Estimación de la prevalencia de trastorno del Espectro Autista en población urbana chilena](#)
- Zabala, M. (2024). *El engranaje circular: Investigación cualitativa en educación*. Ediciones Académicas.
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., & Elsabbagh, M. (2022). Prevalencia global del autismo: Una actualización de revisión sistemática. *Investigación sobre el Autismo*, 15(5), 778–790.

**Anexos****Anexo 1****CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ADULTO****“Estrategias socioemocionales que permitan promover la participación en el aula de niños y niñas dentro del****Espectro Autista de un 1° básico de un colegio particular de la comuna de La Reina”**

José Miguel Cárdenas Larenas, Malva Prado Pizarro y Constanza Rojas Osorio

Estudiantes de último año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica

Escuela de Educación, Universidad de Las Américas

Usted ha sido invitado a participar en el estudio *“Estrategias socioemocionales que permitan promover la participación de niños y niñas dentro del Espectro Autista en aula de un 1° básico de un colegio particular de la comuna de La Reina”*, a cargo de los investigadores *José Miguel Cárdenas Larenas, Malva Prado Pizarro y Constanza Rojas Osorio*, académicos de la *Escuela de educación, Facultad Santiago Centro* de Universidad de Las Américas. El propósito de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación. Tome el tiempo que requiera para decidirse, lea cuidadosamente este documento y hágales las preguntas que desee a los investigadores del estudio.

Si usted acepta participar, se llevarán a cabo observaciones en el aula durante clases previamente acordadas, donde se implementarán las estrategias socioemocionales mencionadas. Además, se aplicará una entrevista semiestructurada a la docente responsable del curso. Las actividades no serán grabadas en audio ni en video. Toda la información se registrará por escrito y de forma anónima.

La observación se realizará en sesiones de clases, cada una con una duración aproximada de entre 30 y 45 minutos. La entrevista con la docente tomará entre 20 y 30 minutos.

Si bien no existen beneficios directos para los participantes, su colaboración contribuirá al desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas inclusivas, lo cual puede beneficiar tanto al equipo docente como a estudiantes con necesidades educativas especiales en el futuro. Además, esta investigación pretende visibilizar buenas prácticas que promuevan la convivencia, el respeto y el bienestar emocional en la escuela.

Este estudio no representa ningún riesgo físico ni psicológico para los participantes. No se abordarán temas sensibles, y todas las actividades serán adaptadas al contexto escolar y acordadas

previamente con la institución. En caso de que surgiera cualquier tipo de incomodidad durante el proceso, usted podrá detener su participación sin necesidad de justificación.

La participación en este estudio no implica ningún costo económico para usted. Tampoco se entregarán incentivos monetarios o materiales, dado que se trata de una investigación académica sin fines comerciales.

Toda la información que usted proporcione será tratada de manera confidencial. Los datos serán codificados, y no se registrará su nombre ni información personal identificable en los resultados. Estos datos se utilizarán exclusivamente para fines académicos y serán conservados en un entorno seguro durante un período máximo de cinco años, tras lo cual serán eliminados.

Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no participar o a retirarse en cualquier momento del proceso, sin que ello tenga consecuencias negativas para usted o para su institución. No está obligado(a) a contestar todas las preguntas, ni a permanecer en las sesiones de observación si no lo desea.

Si usted tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar al investigador responsable:

Prof. Carolina Cabezas Reveco

Fono: +56997796632

Correo electrónico: [carolinavcabezas@gmail.com](mailto:carolinavcabezas@gmail.com)

Dirección institucional: República 71, Santiago, Región Metropolitana

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar a las siguientes personas del Comité Ético-Científico de Universidad de Las Américas:

Presidenta: María Mafalda Robledano.

Secretaria: Marcela Cabrera

Presidenta del Comité Ético-Científico

Correo electrónico: [mcabrerap@udla.cl](mailto:mcabrerap@udla.cl)

Correo electrónico: [mrobledano@udla.cl](mailto:mrobledano@udla.cl)

+56998224508

Correo del Comité: [cec@udla.cl](mailto:cec@udla.cl)

#### **DECLARACION DE CONSENTIMIENTO**

**Declaro que he tenido la oportunidad de leer esta declaración de consentimiento informado, se me ha explicado claramente el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten, así como el hecho de que me puedo retirar de ella en el**

**momento que lo desee. He podido hacer preguntas acerca del proyecto de investigación, y acepto participar en este proyecto.**

**Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado(a) a hacerlo.**

---

Fecha

---

Firma del(la) participante

06 de mayo 2025

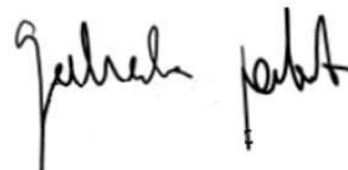
---

Nombre del(la) participante



---

Firma del(la) investigador(a)



---

Firma persona que autoriza en la  
institución (si procede)

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

## Anexo 2

**Entrevista semiestructurada a profesora jefa y unidocente sobre: “Estrategias socioemocionales en el aula con estudiantes dentro del TEA de 1° básico de una escuela particular ubicada en la comuna de La Reina”**

<b>Nombre:</b> [REDACTED]
<b>Curso que dirige:</b> 1° básico
<b>Años de experiencia docente:</b> diez años ejerciendo, los últimos tres años en la escuela particular ubicada en la comuna de La Reina”
<b>Formación en inclusión o educación especial:</b> no
<b>Fecha:</b> 1 de agosto de 2025

<p><b>Objetivo de la entrevista:</b></p> <p>Obtener información cualitativa sobre el conocimiento, percepción y aplicación de estrategias socioemocionales por parte del docente jefe del curso en el trabajo con estudiantes diagnosticados dentro del Trastorno del Espectro Autista, en el contexto de primero básico.</p>
---

### Preguntas guía:

#### I. Conocimiento y percepción general:

- 1. ¿Ha trabajado anteriormente con estudiantes diagnosticados dentro del espectro autista? ¿Cómo ha sido esa experiencia?**

Sí, he tenido la oportunidad de trabajar con algunos estudiantes diagnosticados dentro del espectro autista, aunque en distintas intensidades y realidades. Mi experiencia ha sido desafiante porque siento que no siempre cuento con las herramientas necesarias para atender de manera adecuada sus necesidades. Generalmente me apoyo en la observación, en el conocimiento de cada niño y en lo que

puedo conversar con sus familias, pero muchas veces me quedo corta para darles el apoyo que requieren.

**2. ¿Qué entiende usted por estrategias socioemocionales en el aula?**

Entiendo que son formas o actividades que ayudan a que los niños puedan manejar sus emociones, aprender a relacionarse mejor con sus compañeros y sentirse más cómodos en la sala de clases. No manejo definiciones técnicas, pero pienso que son prácticas que permiten que los estudiantes estén tranquilos, se sientan seguros y puedan participar con más confianza.

**3. ¿Considera importantes las estrategias socioemocionales en el trabajo con estudiantes con TEA? ¿Por qué?**

Sí, absolutamente. Creo que los niños con autismo necesitan un espacio que los acoja y les dé confianza, porque suelen tener más dificultades para comunicarse o adaptarse al grupo. Sin estrategias, muchas veces quedan al margen y eso les genera frustración. Me parece que es importante porque, además del aprendizaje académico, lo fundamental es que puedan sentirse incluidos en la clase y compartir con los demás.

**II. Aplicación práctica en el aula:**

**4. ¿Qué tipo de estrategias socioemocionales ha implementado en su curso para favorecer la participación de estudiantes dentro del TEA?**

La verdad es que no tengo estrategias muy claras o definidas. Lo que hago es tratar de darles más tiempo para responder, procurar que se sientan acompañados y pedir a sus compañeros que los

incluyan en juegos o trabajos. También intento hablar con ellos en un tono más calmado y darles seguridad, pero reconozco que son acciones más bien intuitivas.

**5. ¿Podría describirme una situación concreta donde una estrategia socioemocional haya resultado efectiva (o no) con un estudiante dentro del TEA?**

Recuerdo una ocasión en que un estudiante se molestó mucho porque no entendía la instrucción de una actividad. Me acerqué y le hablé despacio, le expliqué de otra forma y le pedí a un compañero que le mostrara cómo hacerlo. Eso lo tranquilizó y pudo continuar trabajando. En ese momento funcionó, aunque no sé si se puede considerar una estrategia como tal.

**6. ¿Utiliza apoyos visuales, rutinas estructuradas o espacios de autorregulación emocional en su aula? ¿Cómo?**

No tengo un espacio de autorregulación específico ni materiales diseñados para eso. Sí uso apoyos visuales muy básicos, como láminas o dibujos en la pizarra, y trato de mantener rutinas estables en el día a día porque me doy cuenta de que a los niños les ayuda mucho saber qué viene después. Sin embargo, reconozco que lo hago más por experiencia que por conocimiento técnico en inclusión.

**III. Desafíos y necesidades:**

**7. ¿Cuáles considera que son las principales dificultades que enfrenta al trabajar con estudiantes dentro del TEA en el aula común?**

Creo que lo más difícil es poder atender a sus necesidades individuales cuando hay muchos otros niños en la sala. A veces me cuesta que se mantengan atentos o que se integren a las actividades grupales. También me preocupa no saber cómo actuar en situaciones de crisis o cuando presentan conductas que interrumpen el trabajo de toda la clase.

**8. ¿Cree que cuenta con la formación o herramientas necesarias para abordar las necesidades socioemocionales de estos estudiantes? ¿Qué apoyos considera necesarios?**

No, siento que no tengo la formación suficiente. Me gustaría recibir capacitaciones concretas sobre cómo manejar situaciones emocionales con estudiantes con TEA, qué recursos puedo usar en la sala y cómo trabajar mejor la inclusión en general. También pienso que sería muy valioso contar con el apoyo de un especialista que nos oriente en la práctica diaria.

**IV. Perspectivas de mejora:**

**8. ¿Qué tipo de estrategias o recursos le gustaría incorporar en el futuro para fortalecer la inclusión de estudiantes dentro del TEA?**

Me gustaría aprender a usar recursos visuales más efectivos, como pictogramas o agendas visuales, porque he escuchado que ayudan mucho a estos estudiantes. También quisiera tener herramientas para enseñarles a autorregularse, quizás un espacio de calma dentro de la sala o dinámicas específicas para que puedan expresar cómo se sienten.

**9. Desde su experiencia, ¿qué rol deberían tener los docentes en la promoción de un entorno emocionalmente seguro y empático en el aula?**

Creo que los docentes tenemos un rol fundamental. No basta con enseñar contenidos; también debemos preocuparnos de que cada niño se sienta valorado y respetado. En el caso de los estudiantes con TEA, es aún más importante generar un ambiente donde ellos puedan participar sin miedo y ser aceptados por sus compañeros. Para eso necesitamos paciencia, empatía y también formación que nos permita saber cómo actuar.

**V. Observaciones adicionales del entrevistador (post-entrevista):**

Durante la entrevista, la profesora Marisol Pereira se mostró dispuesta y colaborativa al responder cada una de las preguntas. Se evidenció en su discurso una actitud empática hacia sus estudiantes, especialmente hacia aquellos que presentan necesidades educativas especiales, sin embargo, también se notó cierta inseguridad al explicar conceptos más técnicos, como las estrategias socioemocionales específicas o el uso de apoyos estructurados en el aula.

A lo largo de la conversación recurrió a ejemplos prácticos de su experiencia, lo que otorgó naturalidad y sinceridad a sus respuestas, pero a la vez dejó en evidencia la ausencia de un manejo formal o sistemático de herramientas inclusivas. En varios momentos utilizó expresiones como “no sé si esto se considera una estrategia” o “lo hago más por intuición”, lo que refuerza la percepción de que su actuar se basa en el sentido común y la experiencia acumulada, más que en una preparación especializada.

Se observó una disposición positiva a la formación y al aprendizaje de nuevas metodologías, así como una preocupación genuina por generar un ambiente de respeto y bienestar en el aula. Estas características son valiosas, aunque al mismo tiempo reflejan la urgencia de dotar al cuerpo docente de capacitaciones y recursos concretos para el trabajo con estudiantes dentro del Trastorno del Espectro Autista.

**Yo, [REDACTED] declaro haber sido informada sobre los objetivos de esta entrevista, consiento participar de forma voluntaria y autorizo el uso académico de la información entregada, asegurando que mi identidad será resguardada en todo momento.**

**Anexo 3**

## Instrumento de Observación Socioemocional General del Aula

**Aplicación diagnóstica previa a la intervención:** 6 sesiones durante agosto de 2025 (1–2 por semana).

**Contexto:**

- Se observa a cuatro estudiantes diagnosticados dentro del TEA (E1–E6) con los mismos indicadores por sesión.
- la docente declara no poseer formación específica y actuar de manera intuitiva; en concordancia, se registran desregulaciones elevadas, baja tolerancia a la frustración y escaso uso de apoyos.

**Escala: 2 puntos = Logrado; 1 punto = Medio Logro; 0 puntos = No Logrado.**

<b>Escala:</b>		
<b>Logrado: 2 puntos</b>	<b>Medio Logro: 1 punto</b>	<b>No Logrado: 0 punto</b>

Sesión 1 – 05/08/2025					
Dimensión	Indicador	E1	E2	E3	E4
<b>Regulación emocional</b>	1. Reconoce y expresa sus emociones (alegría, tristeza, enojo) de manera comprensible.	0	0	0	0
<b>Regulación emocional</b>	2. Utiliza estrategias de autorregulación (respirar, retirarse, pedir ayuda).	0	0	0	0
<b>Interacción social</b>	3. Responde positivamente a intentos de interacción de compañeros/as.	1	0	0	0
<b>Interacción social</b>	4. Inicia interacciones con pares o adultos en contexto de aula.	0	0	0	0
<b>Participación social</b>	5. Se involucra en actividades grupales con apoyo del docente.	0	1	0	0
<b>Participación social</b>	6. Se muestra motivado/a frente a actividades compartidas (juegos, trabajo en parejas o grupos).	0	0	0	0

<b>Respuesta al clima de aula</b>	7. Se mantiene regulado/a en ambientes con ruido o cambios.	0	0	0	1
<b>Respuesta al clima de aula</b>	8. Manifiesta seguridad y confianza en la clase.	0	0	0	0
<b>Estrategias de aula</b>	9. Utiliza los recursos que se encuentran en aula para generar autorregulación.	0	0	0	0
<b>Estrategias de aula</b>	10. Participa en clases utilizando algún recurso o estrategia caracterizada en aula.	1	0	0	0
<b>Estrategias de aula</b>	11. Demuestra alegría y entusiasmo en las actividades que se realizan en aula.	0	1	1	0
Observaciones de la 1° sesión:					
<ul style="list-style-type: none"> <li>Alto nivel de desregulación general. Se observan gritos/llanto ante cambios mínimos. Docente intenta contención verbal sin apoyos visuales ni espacios de calma.</li> </ul>					

Sesión 2 – 08/08/2025					
<b>Dimensión</b>	<b>Indicador</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>
<b>Regulación emocional</b>	1. Reconoce y expresa sus emociones (alegría, tristeza, enojo) de manera comprensible.	1	0	0	0
<b>Regulación emocional</b>	2. Utiliza estrategias de autorregulación (respirar, retirarse, pedir ayuda).	0	0	0	0
<b>Interacción social</b>	3. Responde positivamente a intentos de interacción de compañeros/as.	0	1	0	0
<b>Interacción social</b>	4. Inicia interacciones con pares o adultos en contexto de aula.	1	0	0	0
<b>Participación social</b>	5. Se involucra en actividades grupales con apoyo del docente.	0	0	0	0

<b>Participación social</b>	6. Se muestra motivado/a frente a actividades compartidas (juegos, trabajo en parejas o grupos).	0	0	0	0
<b>Respuesta al clima de aula</b>	7. Se mantiene regulado/a en ambientes con ruido o cambios.	0	1	0	0
<b>Respuesta al clima de aula</b>	8. Manifiesta seguridad y confianza en la clase.	0	0	0	1
<b>Estrategias de aula</b>	9. Utiliza los recursos que se encuentran en aula para generar autorregulación.	0	0	1	0
<b>Estrategias de aula</b>	10. Participa en clases utilizando algún recurso o estrategia caracterizada en aula.	0	1	0	1
<b>Estrategias de aula</b>	11. Demuestra alegría y entusiasmo en las actividades que se realizan en aula.	0	0	0	0
Observaciones de la 2° sesión:					
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ligera apertura de E2 y E4 a respuestas breves ante pares. Persisten abandonos de tarea por frustración.</li> <li>● No hay rutinas visuales ni acuerdos explícitos de aula.</li> </ul>					

Sesión 3 – 12/08/2025					
Dimensión	Indicador	E1	E2	E3	E4
<b>Regulación emocional</b>	1. Reconoce y expresa sus emociones (alegría, tristeza, enojo) de manera comprensible.	0	0	1	0
<b>Regulación emocional</b>	2. Utiliza estrategias de autorregulación (respirar, retirarse, pedir ayuda).	0	0	0	0
<b>Interacción social</b>	3. Responde positivamente a intentos de interacción de compañeros/as.	1	0	0	1
<b>Interacción social</b>	4. Inicia interacciones con pares o adultos en contexto de aula.	0	0	0	0

<b>Participación social</b>	5. Se involucra en actividades grupales con apoyo del docente.	0	1	0	0
<b>Participación social</b>	6. Se muestra motivado/a frente a actividades compartidas (juegos, trabajo en parejas o grupos).	1	0	0	1
<b>Respuesta al clima de aula</b>	7. Se mantiene regulado/a en ambientes con ruido o cambios.	0	0	0	0
<b>Respuesta al clima de aula</b>	8. Manifiesta seguridad y confianza en la clase.	0	0	0	0
<b>Estrategias de aula</b>	9. Utiliza los recursos que se encuentran en aula para generar autorregulación.	0	0	0	0
<b>Estrategias de aula</b>	10. Participa en clases utilizando algún recurso o estrategia caracterizada en aula.	0	0	0	0
<b>Estrategias de aula</b>	11. Demuestra alegría y entusiasmo en las actividades que se realizan en aula.	0	1	0	0
<p>Observaciones de la 3° sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Algunos estudiantes verbalizan “no quiero” ante dificultad (inicio de identificación emocional básica).</li> <li>● No se observa uso sistemático de estrategias de autorregulación.</li> </ul>					

Sesión 4 – 19/08/2025					
<b>Dimensión</b>	<b>Indicador</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>
<b>Regulación emocional</b>	1. Reconoce y expresa sus emociones (alegría, tristeza, enojo) de manera comprensible.	0	1	0	0
<b>Regulación emocional</b>	2. Utiliza estrategias de autorregulación (respirar, retirarse, pedir ayuda).	0	0	0	0
<b>Interacción social</b>	3. Responde positivamente a intentos de interacción de compañeros/as.	0	0	1	0

<b>Interacción social</b>	4. Inicia interacciones con pares o adultos en contexto de aula.	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Participación social</b>	5. Se involucra en actividades grupales con apoyo del docente.	<b>1</b>		<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Participación social</b>	6. Se muestra motivado/a frente a actividades compartidas (juegos, trabajo en parejas o grupos).	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>Respuesta al clima de aula</b>	7. Se mantiene regulado/a en ambientes con ruido o cambios.	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Respuesta al clima de aula</b>	8. Manifiesta seguridad y confianza en la clase.	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Estrategias de aula</b>	9. Utiliza los recursos que se encuentran en aula para generar autorregulación.	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Estrategias de aula</b>	10. Participa en clases utilizando algún recurso o estrategia caracterizada en aula.	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Estrategias de aula</b>	11. Demuestra alegría y entusiasmo en las actividades que se realizan en aula.	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Observaciones de la 4ª sesión:</b>					
Se requiere contención prolongada para retomar la calma. Interacciones iniciadas por pares no son sostenidas.					

Sesión 5 – 22/08/2025					
<b>Dimensión</b>	<b>Indicador</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>
<b>Regulación emocional</b>	1. Reconoce y expresa sus emociones (alegría, tristeza, enojo) de manera comprensible.	1	0	0	1

<b>Regulación emocional</b>	2. Utiliza estrategias de autorregulación (respirar, retirarse, pedir ayuda).	0	1	0	1
<b>Interacción social</b>	3. Responde positivamente a intentos de interacción de compañeros/as.	0	1	0	0
<b>Interacción social</b>	4. Inicia interacciones con pares o adultos en contexto de aula.	0	0	0	0
<b>Participación social</b>	5. Se involucra en actividades grupales con apoyo del docente.	0	0	1	0
<b>Participación social</b>	6. Se muestra motivado/a frente a actividades compartidas (juegos, trabajo en parejas o grupos).	0	1	0	0
<b>Respuesta al clima de aula</b>	7. Se mantiene regulado/a en ambientes con ruido o cambios.	0	0	0	0
<b>Respuesta al clima de Au.</b>	8. Manifiesta seguridad y confianza en la clase.	0	0	0	0
<b>Estrategias de aula</b>	9. Utiliza los recursos que se encuentran en aula para generar autorregulación.	0	0	0	0
<b>Estrategias de aula</b>	10. Participa en clases utilizando algún recurso o estrategia caracterizada en aula.	0	0	0	0
<b>Estrategias de aula</b>	11. Demuestra alegría y entusiasmo en las actividades que se realizan en aula.	0	0	1	0
<p>Observaciones de la 5° sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Evidencia puntual de participación breve con apoyo adulto (menos de 5 minutos) en E3 y E4.</li> </ul> <p>Persisten crisis por ruido y transición de actividades.</p>					

Sesión 6 – 29/08/2025					
Dimensión	Indicador	E1	E2	E3	E4
<b>Regulación emocional</b>	1. Reconoce y expresa sus emociones (alegría, tristeza, enojo) de manera comprensible.	0	0	1	0

<b>Regulación emocional</b>	2. Utiliza estrategias de autorregulación (respirar, retirarse, pedir ayuda).	0	1	0	1
<b>Interacción social</b>	3. Responde positivamente a intentos de interacción de compañeros/as.	1	0	0	1
<b>Interacción social</b>	4. Inicia interacciones con pares o adultos en contexto de aula.	0	1	0	0
<b>Participación social</b>	5. Se involucra en actividades grupales con apoyo del docente.	0	1	0	0
<b>Participación social</b>	6. Se muestra motivado/a frente a actividades compartidas (juegos, trabajo en parejas o grupos).	1	0	0	1
<b>Respuesta al clima de aula</b>	7. Se mantiene regulado/a en ambientes con ruido o cambios.	0	0	0	0
<b>Respuesta al clima de aula</b>	8. Manifiesta seguridad y confianza en la clase.	0	0	0	0
<b>Estrategias de aula</b>	9. Utiliza los recursos que se encuentran en aula para generar autorregulación.	0	0	1	0
<b>Estrategias de aula</b>	10. Participa en clases utilizando algún recurso o estrategia caracterizada en aula.	0	0	0	0
<b>Estrategias de aula</b>	11. Demuestra alegría y entusiasmo en las actividades que se realizan en aula.	0	1	0	0
Observaciones de la 6ª sesión: Pequeños avances: algunos saludos/gestos de respuesta (E2, E3) y uso aislado de un recurso visual (E3). Ausencia de estrategias estructuradas limita el progreso.					

#### Resumen de puntajes totales por estudiante (máximo por sesión = 22 puntos)

Estudiante	Sección 1	Sección 2	Sección 3	Sección 4	Sección 5	Sección 6	Pro medio
E1	2	2	2	2	1	2	2.2

E2	2	3	2	1	3	4	2,5
E3	1	1	1	2	2	2	1.5
E4	1	2	2	2	2	3	2.0

**Conclusión diagnóstica:**

Los seis estudiantes presentan puntajes consistentemente bajos (0–6/22 por sesión), con avances mínimos al término del mes. Los hallazgos confirman:

- desregulación emocional frecuente
- baja tolerancia a la frustración
- interacción social incipiente
- ausencia de apoyos estructurados.

Se justifica la implementación urgente de un plan de estrategias socioemocionales con rutinas visuales, espacios de calma, refuerzos positivos y enseñanza explícita de autorregulación.

## Anexo 3

## Registro anecdótico

Nombre: E1 , E2	Fecha: lunes 4 de agosto 2025
Edad: 7 años	Docente que registra: Constanza Rojas

**Descripción de la situación y contexto:**

Durante una actividad grupal de matemáticas donde los estudiantes debían completar una secuencia numérica en pareja, E1 y E4, ambos dentro del espectro autista, comenzaron trabajando de forma tranquila. Sin embargo, al momento de decidir quién colocaría las tarjetas primero, surgió un desacuerdo. E4 insistía en hacerlo sin esperar su turno, mientras E1 intentaba corregirlo levantando la voz.

La situación escaló rápidamente: E1 empujó las tarjetas y E4 respondió golpeando la mesa con fuerza, generando que el resto de los compañeros los observaran. La profesora se acercó y les pidió “calma” de forma general, sin intervenir directamente con una estrategia diferenciada. Luego separó a ambos niños en mesas distintas, mencionando que “no pueden trabajar juntos porque siempre discuten”.

Posterior a la separación, E1 comenzó a llorar en silencio, mientras E4 se mantuvo inquieto, golpeando el lápiz contra la mesa. La docente continuó con la clase sin ofrecer un espacio de regulación emocional ni reforzar las normas de convivencia positiva.

Análisis : Esta situación evidencia la dificultad de la docente para manejar los conflictos entre estudiantes con TEA, especialmente en contextos de trabajo colaborativo, donde se requiere apoyo estructurado y mediación emocional constante.

### Registro Anecdótico

Nombre: E3	Fecha: jueves 7 de agosto 2025
Edad: 7 años	Docente que registra: Constanza Rojas

#### **Descripción de la situación y contexto:**

Durante la lectura grupal del cuento “El pequeño pingüino”, el estudiante E3 (dentro del espectro autista) interrumpió de manera constante a la profesora haciendo comentarios fuera de contexto y repitiendo frases del texto en voz alta. La docente intentó continuar la lectura pidiéndole en varias ocasiones que “hiciera silencio” y que “escuchara como los demás”, sin lograr calmarlo.

Ante la insistencia del estudiante, la profesora optó por detener la lectura y pedirle que se sentara en su puesto, lo que generó una breve resistencia del niño, quien manifestó incomodidad moviéndose constantemente en su silla. Finalmente, la actividad se reanudó, pero el estudiante se mantuvo desconectado del resto del grupo, observando la ventana y sin participar nuevamente.

Análisis: La situación refleja la dificultad de la docente para aplicar estrategias de contención emocional o mediación sensorial adecuadas, limitándose a llamados de atención verbales sin ofrecer apoyos visuales o tiempos de regulación.

### Registro Anecdótico

Nombre: E2	Fecha: martes 12 de agosto 2025
Edad: 7 años	Docente que registra: Constanza Rojas

#### Descripción de la situación y contexto:

Durante una actividad de lectura compartida, la profesora invitó a E2, estudiante dentro del espectro autista, a participar leyendo una palabra del texto frente al grupo. Al principio, E2 se mostró interesado y se acercó al pizarrón, pero rápidamente comenzó a distraerse con los objetos del entorno, tocando los materiales del escritorio y girando sobre sí mismo.

La docente trató de mantener su atención diciéndole “concéntrate” y “mira el texto”, sin ofrecer apoyos visuales ni anticipar la estructura de la actividad. Al no obtener respuesta, optó por pedirle que regresara a su puesto, comentando que “no estaba listo para participar”.

Mientras tanto, el resto del grupo observaba la situación con curiosidad; algunos estudiantes comenzaron a reír suavemente, otros se distrajeron conversando o repitiendo los movimientos del compañero, lo que generó un ambiente de desorden general. La docente, enfocada en E2, no logró contener al grupo en ese momento, por lo que la dinámica de lectura perdió fluidez y atención colectiva.

El estudiante regresó a su asiento mostrando frustración leve: evitaba mirar a la profesora y comenzó a dibujar en su cuaderno. La docente continuó la lectura con el resto del grupo sin retomar la inclusión del alumno ni restablecer la atención general.

Análisis: La situación evidencia una intención positiva por parte de la docente de promover la participación del alumno con TEA, pero también una falta de estrategias diferenciadas y de gestión grupal para sostener la dinámica inclusiva y el orden del curso.

### Registro Anecdótico

Nombre: E1	Fecha: miércoles 20 de agosto 2025
Edad: 7 años	Docente que registra: Constanza Rojas

#### **Descripción de la situación y contexto:**

Durante una actividad grupal de ciencias naturales, los estudiantes debían construir una maqueta sencilla sobre los animales del bosque. E1 trabajaba junto a dos compañeros del curso. Al comienzo, el grupo colaboraba sin dificultades; sin embargo, cuando uno de los compañeros movió las figuras que E1 había dispuesto en la maqueta, este se molestó visiblemente.

E1 levantó la voz diciendo “¡no toques mis cosas!” y empujó el cartón sobre el que trabajaban, desordenando el material. El compañero, sorprendido, intentó explicarle que solo quería acomodar los elementos, pero E1 continuó alterado, alejándose del grupo y cruzando los brazos.

La docente se acercó e intentó calmar la situación indicándole que “todos deben aprender a compartir”, pero su intervención no logró reducir el malestar de E1, quien se cubrió los oídos y comenzó a llorar. Los demás estudiantes del grupo observaron la escena en silencio, sin comprender lo ocurrido, y algunos dejaron de trabajar por la tensión generada.

La profesora decidió separar momentáneamente a E1 del grupo para que “se calmara”, sin ofrecerle un espacio tranquilo ni una estrategia de autorregulación. La clase continuó, pero el estudiante no volvió a incorporarse a la actividad.

Análisis: El episodio evidencia las dificultades de la docente para aplicar estrategias de mediación emocional ante conflictos que involucran a un estudiante con TEA, así como la necesidad de sensibilizar al curso para promover la empatía y el trabajo colaborativo inclusivo.

### Registro Anecdótico

Nombre: E1 y E4	Fecha: lunes 25 de agosto 2025
Edad:	Docente que registra:

#### **Descripción de la situación y contexto:**

Durante una clase de matemáticas, se observó que E1 y E3, ambos estudiantes dentro del espectro autista, mantenían contacto visual constante, interrumpiendo su concentración y la del grupo. Mientras la docente explicaba en la pizarra, E1 giraba repetidamente para mirar a E3, quien respondía con gestos o comentarios en voz baja.

A los pocos minutos, E1 levantó la mano para decir en voz alta: “¡Profe, el E3 me está mirando!”, a lo que E3 respondió inmediatamente: “¡No es verdad, él me miró primero!”. Esta dinámica se repitió en varias ocasiones durante la clase, generando risas y comentarios entre algunos compañeros, quienes comenzaron a distraerse del contenido.

La profesora intentó intervenir con frases como “concéntrense en su trabajo” y “no se preocupen de los demás”, pero no logró restablecer completamente el ambiente de calma. E1 comenzó a cubrirse la cara con el cuaderno para evitar la mirada de E3, mientras este continuaba observándolo de reojo. El resto

del grupo curso mostró signos de incomodidad y pérdida de atención, esperando las reacciones de ambos.

Finalmente, la docente decidió cambiar de lugar a E3 para evitar más interrupciones. Si bien la situación se estabilizó momentáneamente, ambos estudiantes se mostraron inquietos durante el resto de la clase, mirando hacia sus antiguos asientos y buscando contacto visual.

**Análisis :** Este episodio evidencia la dificultad de mantener la concentración de los estudiantes TEA en contextos de interacción social ambigua, así como la necesidad de implementar apoyos visuales, rutinas claras y refuerzos positivos para fomentar la autorregulación y disminuir la distracción mutua que afecta al clima del grupo curso.

### Registro Anecdótico

Nombre: E1 y E4	Fecha: jueves 28 agosto 2025
Edad: 7 años	Docente que registra: Constanza Rojas

#### **Descripción de la situación y contexto:**

Durante una actividad de Lenguaje en la que los estudiantes debían completar oraciones en su cuaderno, E1 y E3 se encontraban en mesas cercanas. Desde el inicio de la clase, ambos se observaron constantemente, imitando los movimientos del otro. E1 comenzó a repetir en voz baja las palabras que E3 decía, mientras este respondía con frases como “¡deja de copiarme!”.

La docente intentó redirigir la atención de ambos, recordándoles la instrucción de la tarea, pero los estudiantes continuaron mirándose y haciendo gestos entre sí. En un momento, E3 exclamó en voz alta: “¡Profe, él me está molestando otra vez!”, lo que provocó que E1 respondiera alterado: “¡No, él empezó primero!”.

La discusión interrumpió la concentración del grupo curso; algunos estudiantes se rieron, otros se voltearon para mirar, y una niña comentó: “¡Siempre se pelean por lo mismo!”. El ambiente se volvió tenso y disperso.

La profesora se acercó y decidió separarlos de lugar, pidiéndoles trabajar en silencio. Sin embargo, ambos se mostraron inquietos y continuaron buscando la mirada del otro a distancia. E1 comenzó a tararear una canción en voz baja, mientras E3 lo observaba con el ceño fruncido, distrayéndose del trabajo.

La docente continuó con la clase, pero se evidenció que la situación afectó la atención general del curso, que tardó en retomar la concentración.

Análisis : Este episodio refleja la dificultad que ambos estudiantes presentan para mantener la autorregulación social en contextos compartidos, así como la necesidad de estrategias estructuradas de ubicación en aula, apoyo visual y mediación constante para favorecer la convivencia y el aprendizaje del grupo curso.

#### **Anexo 4**

Registros Anecdóticos n°1: Etapa posterior a la implementación de estrategias socioemocionales (septiembre 2025)

**Registro Anecdótico: presentación de las diferentes estrategias en aula**

Nombre: E1	Fecha: lunes 01 de septiembre 2025
Edad: 7 años	Docente que registra: Constanza Rojas

Descripción de la situación y contexto: En la jornada de hoy se presentaron a los niños y niñas de primero básico de una escuela ubicada en la comuna de La Reina los distintos recursos asociados a las estrategias socioemocionales basadas en el modelo CASEL (2020). Estas estrategias corresponden a:

1. "Rincón de las emociones"
2. "Semáforo de la calma"
3. "Tú y yo somos el mejor equipo"
4. "Jugamos a imitar"
5. "Rincón de la calma"

El propósito de esta presentación fue que todos los estudiantes conocieran el funcionamiento y objetivo de cada recurso, promoviendo un clima de aula inclusivo y participativo. No obstante, se aclaró que dichos apoyos están especialmente diseñados para favorecer la autorregulación y la participación de los niños y niñas dentro del espectro autista (TEA).

Durante la actividad, los estudiantes con TEA mostraron interés y curiosidad ante los recursos expuestos. Si bien la interacción inicial fue limitada, la mayoría de ellos (con excepción de E1) permanecieron observando y explorando el "*Rincón de las emociones*" durante el primer bloque de la jornada escolar, lo que evidencia una disposición inicial hacia la exploración y familiarización con los nuevos espacios.

#### **Registro Anecdótico n°2 :Rincón de las emociones**

Nombre: E1	Fecha: lunes 22 de septiembre 2025
------------	------------------------------------

Edad: 7 años	Docente que registra: Constanza Rojas
--------------	---------------------------------------

<p><b>Descripción de la situación y contexto:</b></p> <p>Al ingresar al aula, E1 se dirigió espontáneamente al “Rincón de las emociones” y seleccionó la tarjeta amarilla, indicando que se sentía “un poco nervioso”. La docente le preguntó qué podría ayudarlo a sentirse mejor, a lo que el estudiante respondió señalando el pictograma de “respirar profundo”. Luego de realizar juntos el ejercicio de respiración guiada, E1 cambió su tarjeta a verde. La docente, interpretando que se sentía mejor, le preguntó: “¿Estás más tranquilo ahora?”, y el estudiante asintió con la cabeza de forma afirmativa, demostrando que la estrategia había resultado efectiva.</p> <p>Durante la mañana, permaneció en el “Rincón de las emociones” manipulando los distintos elementos del espacio y participó en las preguntas de la clase, respondiendo de acuerdo con sus características comunicativas —ya que E1 suele hablar muy poco—. En una actividad de comprensión lectora, se observó una actitud tranquila, colaborativa y alegre a lo largo de toda la jornada escolar, evidenciando una mejora en su disposición emocional y participación.</p>
--

<p><b>Análisis:</b> Se observa un uso autónomo del recurso visual y verbalización consciente del estado emocional. La estrategia favoreció la autorregulación y permitió iniciar la jornada con estabilidad emocional.</p>
--

### Registro Anecdótico n°3: Semáforo de la calma

Nombre: E4	Fecha: miércoles 24 de septiembre 2025
Edad: 7 años	Docente que registra: Constanza Rojas

Descripción de la situación y contexto:

Durante una actividad de escritura, E4 mostró signos de frustración al equivocarse, en una palabra. E4 se puso a llorar y la docente al acercarse lo invito a utilizar algunas de las estrategias que están en aula para que “se le pasara la pena”, el estudiante opto por ir al “Rincón de la calma” permaneció allí 10 minutos escuchando música suave y respirando con una pelota antiestrés. Luego la docente lo invito a volver a su puesto y continuar con la actividad y el acepto regresando a su puesto y retomando la tarea sin dificultad.

Análisis: El registro demuestra que E4 logró identificar su nivel de tensión y aplicar estrategias de regulación guiada por la docente, sin embargo, el de forma autónoma pudo regular su emoción mostrando un avance significativo en autocontrol.

**Registro Anecdótico n°4: Tú y yo somos el mejor equipo**

Nombre: E2 y E3	Fecha: viernes 25 de septiembre 2025
Edad: 7 años	Docente que registra: Constanza Rojas

Descripción de la situación y contexto:

Durante una actividad cooperativa de Lenguaje, E2 y E3 trabajaron juntos ordenando imágenes de una secuencia narrativa. Al inicio, la docente recordó los acuerdos de trabajo en pareja mediante pictogramas. E2 propuso colocar las imágenes “de a uno”, y E3 aceptó la sugerencia. Ambos mantuvieron turnos de participación y se felicitaron mutuamente al completar la tarea. La docente reforzó verbalmente la conducta cooperativa y destacó su colaboración frente al curso.

Análisis: Se evidencia avance en la interacción social y respeto de turnos. El uso de instrucciones visuales y refuerzos positivos permitió mantener una dinámica armónica, fortaleciendo la empatía y la cooperación.

#### Registro Anecdótico n°5 : Jugamos a imitar

Nombre: E1, E3 y grupo curso	Fecha: lunes 29 septiembre 2025
Edad: 7 años	Docente que registra: Constanza Rojas

#### Descripción de la situación y contexto:

Durante el inicio de la jornada, la docente realizó la actividad “Simón dice” con gestos simples de emociones y movimientos corporales. E1 observó atentamente al inicio y luego comenzó a imitar los gestos de alegría y sorpresa. E3, inicialmente expectante, se incorporó después de observar a sus compañeros. Ambos realizaron las acciones correctamente y se mostraron sonrientes. El grupo los aplaudió al finalizar la dinámica.

Análisis: La actividad favoreció la atención conjunta, la imitación y la expresión emocional compartida. Los estudiantes participaron activamente, demostrando seguridad y disposición a interactuar.

#### Registro Anecdótico n°6 : Rincón de la calma

Nombre: E1 y E4	Fecha: martes 30 de septiembre 2025
Edad: 7 años	Docente que registra: Constanza Rojas

**Descripción de la situación y contexto:**

Durante una actividad artística, E4 se mostró inquieto por el ruido del grupo. La docente le sugirió usar el Rincón de la calma. El estudiante se dirigió al espacio, se recostó sobre los almohadones y utilizó los audífonos con música relajante. E1, al observarlo, pidió también permiso para ir al rincón y lo acompañó por unos minutos. Ambos retornaron al aula tranquilos y continuaron pintando con concentración.

**Análisis:**El uso del rincón permitió regular estímulos sensoriales y mantener el bienestar emocional. Los estudiantes demostraron comprensión del propósito del espacio y lo utilizaron de manera autónoma y responsable.

**Registro Anecdótico n°7 :Tú y yo somos el mejor equipo**

Nombre: E2, E3 y grupo curso	Fecha: jueves 02 de octubre 2025
Edad: 7 años	Docente que registra: Constanza Rojas

**Descripción de la situación y contexto:**

Durante una dinámica final de unidad, los estudiantes trabajaron en parejas para dramatizar una escena sobre “cómo ayudamos a un amigo”. E2 y E3 participaron de la actividad apoyados de sus pares. E2 trabajó con un compañero el cual se sentía triste y lo consoló. E3 por su parte, no dramatizó ninguna escena, sin embargo, participó del baile final en donde una compañera le tomó las manos para bailar. Es importante mencionar que los dos niños dentro del TEA señalados nunca habían participado de actividades grupales. Ambos siguieron las instrucciones y utilizaron frases simples como “te ayudo” y “estoy contigo”. El grupo aplaudió su actuación, y ambos se mostraron visiblemente contentos por el reconocimiento.

**Análisis:** La participación de E2 y E3 evidencia un avance significativo en la participación social y el desarrollo de la empatía. Ambos lograron integrarse por primera vez a una actividad grupal, mostrando

disposición para cooperar y responder emocionalmente a sus pares. Es importante destacar que el apoyo y la colaboración de sus compañeros y compañeras neurotípicos fueron factores clave que facilitaron la inclusión y el progreso de los estudiantes dentro del TEA, fortaleciendo las interacciones positivas y el sentido de pertenencia en el aula.

Esta experiencia refleja el impacto positivo de las estrategias socioemocionales basadas en el modelo CASEL (2020), especialmente en el desarrollo de la conciencia social, la cooperación y las habilidades relacionales.

#### **Registro Anecdótico n°8 : Semáforo de la calma y Rincón de la calma**

Nombre: E3	Fecha: lunes 06 de octubre 2025
Edad: 7 años	Docente que registra: Constanza Rojas

#### **Descripción de la situación y contexto:**

Durante una actividad grupal de Ciencias, E3 trabajaba junto a un compañero “neurotípico” en la clasificación de imágenes de animales según su hábitat. En un momento, E3 se frustró porque su compañero colocó una tarjeta en el lugar incorrecto y comenzó a gritar. Ante esto, su compañero lo acompañó hasta el “Semáforo de la calma”, invitándolo a identificar el color que representaba su emoción y recordándole: “respira profundo tres veces”. Gracias a la intervención de su compañero, E3 logró calmarse y, tras unos minutos, se reincorporó de manera tranquila a la actividad. Luego, su compañero le dijo: “Tú puedes hacerlo, pero mira primero”, y ambos continuaron trabajando hasta completar la tarea con éxito. Al finalizar, se aplaudieron mutuamente, demostrando satisfacción y compañerismo.

Análisis: El episodio refleja una mejora significativa en la convivencia y la empatía entre pares. El compañero neurotípico aplicó de forma natural una estrategia socioemocional para apoyar la autorregulación de E3, demostrando comprensión y sensibilidad frente a sus necesidades. Esta interacción evidencia la internalización de las competencias de conciencia social y habilidades relacionales del modelo CASEL (2020), fortaleciendo la construcción de un aula inclusiva y emocionalmente segura.

#### Registro Anecdótico n°9

Nombre: E2	Fecha: miércoles 08 de octubre 2025
Edad: 7 años	Docente que registra: Constanza Rojas

#### Descripción de la situación y contexto:

Durante una actividad de Lenguaje, E2 comenzó a mostrar señales de desregulación ante un cambio inesperado en la rutina: la docente anunció que la lectura se realizaría en el patio. Al escuchar esto, E2 se cubrió los oídos y comenzó a llorar, repitiendo que no quería salir. De inmediato, varios compañeros y compañeras del curso reaccionaron con calma. Una compañera se le acercó a E2 y le dijo: “si quieres me quedo contigo en el Rincón de la calma y leemos juntos el cuento”. E2 aceptó y se fueron juntos al leer el texto acomodándose en los almohadones de forma tranquila y alegre. En ese momento la docente decidió que los estudiantes escogieran quedarse o salir. El curso se dividió en dos, en donde la actividad se trabajó en aula para los que querían permanecer adentro y otro grupo trabajó en el patio como lo había propuesto la docente.

Análisis: La situación evidencia un progreso significativo en la empatía y el trabajo colaborativo del grupo curso. Los estudiantes aplicaron espontáneamente las estrategias socioemocionales aprendidas, demostrando contención, respeto y solidaridad hacia su compañero. Esta respuesta colectiva refleja la interiorización de las competencias de conciencia social y habilidades relacionales del modelo CASEL (2020), promoviendo un clima de aula inclusivo, seguro y emocionalmente empático.

#### Registro Anecdótico n°10: Jugamos a imitar

Nombre: Todo el curso 1° básico	Fecha: lunes 20 de octubre 2025 / a 8 semanas desde la implementación de las estrategias socioemocionales en aula
Edad: 7 años	Docente que registra: Constanza Rojas

Descripción de la situación y contexto:

Desde que se comenzaron a aplicar las estrategias socioemocionales en el aula, la docente ha incorporado diariamente, al inicio de la jornada, el “juego de la imitación” como rutina estable. En esta actividad se representan diversas situaciones sociales, en las que los niños y niñas participan saludando, siendo amables, pidiendo las cosas “por favor” y expresando gratitud al decir “gracias”, entre otras interacciones cotidianas.

Al inicio, los estudiantes dentro del espectro autista (TEA) mostraban una participación limitada; sin embargo, tras un mes de práctica constante, se ha observado un avance progresivo en su implicación y expresión social. Actualmente, algunos de ellos comienzan a reproducir gestos y expresiones como saludar, agradecer o explicar verbalmente por qué se sienten bien o mal, en función de sus propias capacidades comunicativas.

Análisis: La implementación diaria del “juego de la imitación” ha generado avances visibles en la interacción social y emocional tanto en los estudiantes dentro del TEA como en sus compañeros neurotípicos. Los niños y niñas con TEA han comenzado a incorporar gestos y expresiones sociales básicas ,como saludar, agradecer o expresar su estado emocional, lo que evidencia mejoras en la comunicación funcional y la autorregulación emocional.

A su vez, los estudiantes neurotípicos han desarrollado mayor empatía, comprensión y disposición para apoyar a sus pares, reforzando la cohesión grupal. Esta experiencia refleja el impacto positivo de

las estrategias basadas en el modelo CASEL (2020), especialmente en las competencias de conciencia social, habilidades relacionales y autocontrol, consolidando un ambiente de aula más inclusivo y emocionalmente seguro.