



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
Facultad de Educación Especial y Pedagogía
Escuela Educación Especial y Social

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado (a)

en

Educación Especial

**Influencia de la enseñanza de habilidades básicas mediante la
pintura en estudiantes con autismo, en el IPHE, de Herrera**

Presentado por:

Castro, Juan Cédula: 7-705-321

Asesora:

Profesora: Katherin Escobar

Panamá, 2025

DEDICATORIA

A Dios padre todopoderoso por guiarme por el camino de la sabiduría, por darme la fuerza para levantarme ante cualquier obstáculo y afrontar cada etapa importante de mi vida.

A mis padres Cristina y Edy, por darme la vida, por cada sacrificio que hicieron para hacerme una persona de bien, por su constancia y dedicación hacia mi persona.

A Omar Ríos, hermano mío, por siempre estar como un pilar fundamental en mi vida siempre brindándome ese apoyo incondicional, más que un amigo un hermano que siempre creyó en mí, ayudándome a crecer con perseverancia para cumplir todas mis metas.

AGRADECIMIENTO

Agradezco en primera instancia a Dios y a todos aquellos profesores que aportaron un cúmulo de conocimientos valiosos e innumerables experiencias positivas que me han llevado al éxito como profesional.

Agradezco al personal administrativo por su loable y significativa labor para con nosotros los estudiantes logrando nuestro desarrollo para alcanzar tan anhelados títulos.

Quiero agradecer a cada una de las personas que han estado caminando conmigo en esta etapa tan importante en mi vida, brindándome ese apoyo, calor humano y espiritual.

Juan

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito analizar la influencia de la enseñanza de habilidades básicas mediante la pintura en estudiantes con autismo en el Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), sede Herrera. Se centró en examinar cómo la pintura, como recurso pedagógico, contribuye al desarrollo de competencias esenciales, tales como la coordinación motriz fina, la atención, la comunicación y la expresión emocional. Desde un enfoque cualitativo, se indagaron las experiencias, percepciones y estrategias que los docentes implementan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo identificar la complejidad y riqueza de la interacción pedagógica en contextos inclusivos. Para la recolección de información se utilizaron técnicas de observación, entrevistas semiestructuradas y revisión documental, dirigidas a docentes de educación especial, garantizando la validez y confiabilidad de los hallazgos. Los resultados muestran que la pintura favorece la motricidad fina a través de la manipulación de pinceles, la realización de trazos precisos y el desarrollo de la coordinación visomotora. Se observó un aumento en la atención sostenida y la concentración durante las actividades, así como mejoras en la comunicación verbal y no verbal, al permitir que los estudiantes expresen emociones, intereses y preferencias mediante el arte. La autorregulación emocional se ve beneficiada al proporcionar un espacio seguro para canalizar ansiedad y frustración, mientras que la autonomía y la iniciativa personal se fortalecen mediante la toma de decisiones sobre materiales, colores y secuencias de trabajo. En conclusión, la enseñanza de habilidades básicas mediante la pintura impacta de manera positiva en el desarrollo funcional de los estudiantes con autismo.

Palabras clave: pintura, habilidades básicas, autismo, inclusión educativa, estrategias pedagógicas.

Abstract

The purpose of the research was to analyze the influence of teaching basic skills through painting on students with autism at the Panamanian Institute for Special Rehabilitation (IPHE), Herrera campus. It focused on examining how painting, as a pedagogical resource, contributes to the development of essential skills, such as fine motor coordination, attention, communication, and emotional expression. From a qualitative approach, the experiences, perceptions, and strategies that teachers implement during the teaching-learning process were investigated, allowing for the identification of the complexity and richness of pedagogical interaction in inclusive contexts. Information was collected using observation techniques, semi-structured interviews, and document review, targeting special education teachers, ensuring the validity and reliability of the findings. The results show that painting promotes fine motor skills through the manipulation of brushes, the execution of precise strokes, and the development of visual-motor coordination. An increase in sustained attention and concentration during activities was observed, as well as improvements in verbal and nonverbal communication, by allowing students to express emotions, interests, and preferences through art. Emotional self-regulation is enhanced by providing a safe space to channel anxiety and frustration, while autonomy and personal initiative are strengthened through decision-making about materials, colors, and work sequences. In conclusion, teaching basic skills through painting has a positive impact on the functional development of students with autism.

Keywords: painting, basic skills, autism, educational inclusion, pedagogical strategies.

CONTENIDO GENERAL

| | Páginas |
|--|---------|
| INTRODUCCIÓN | 8 |
| CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN | |
| 1.1. Planteamiento del problema | 12 |
| 1.1.1. El problema de investigación | 18 |
| 1.2. Justificación | 18 |
| 1.3. Objetivos | 23 |
| 1.4. Tipos de investigación | 24 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | |
| 2.1. Estudiantes con autismo | 26 |
| 2.1.1. Conceptualización y características generales. | 28 |
| 2.1.2. Niveles de funcionamiento y sus implicaciones pedagógicas. | 29 |
| 2.1.3. Necesidades educativas especiales en niños con autismo. | 30 |
| 2.1.4. Importancia de la intervención temprana y multisensorial. | 32 |
| 2.1.5. Rol del docente y del entorno educativo en la estimulación de estas habilidades | 38 |
| 2.2. Habilidades Básicas en Educación Infantil y Especial | 41 |
| 2.2.1. Definición y clasificación | 42 |
| 2.2.2. Habilidades cognitivas (atención, memoria, clasificación). | 44 |
| 2.2.3. Habilidades motoras (coordinación fina y gruesa). | 45 |
| 2.2.4. Habilidades sociales y comunicativas. | 48 |
| 2.2.5. Habilidades adaptativas. | 50 |
| 2.2.6. Dificultades frecuentes en el desarrollo de habilidades básicas en niños con autismo. | 53 |
| 2.2.7. Rol del docente y del entorno educativo en la estimulación de estas habilidades. | 56 |
| 2.2.8. Modalidades de pintura adaptadas | 58 |

| | | |
|--|--|----------|
| 2.3. | La pintura como herramienta pedagógica | 60 |
| 2.3.1. | Fundamento teórico del arte en el aprendizaje. | 60 |
| 2.3.2. | La pintura como medio de expresión no verbal. | 61 |
| 2.3.3. | Beneficios del arte en el desarrollo infantil | 62 |
| CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO | | |
| 3.1. | Fase I: Selección y descripción del escenario, población, participantes y cómo fueron elegidos | 65 66 |
| 3.2. | Fase II: Descripción de las variables a evaluar | 67 |
| 3.3. | Fase III: Descripción de los instrumentos y/o técnicas de recolección de datos. | 68 |
| 3.4. | Fases IV: Procedimiento | 68 |
| CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS | | |
| 4.1. | Observación | 72 |
| 4.2. | Entrevista | 102 |
| CONCLUSIONES | | 135 |
| LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN | | 138 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA | | 140 |
| ANEXOS | | 148 |
| ÍNDICE DE TABLAS | | 167 |

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de habilidades básicas en estudiantes con autismo representa un desafío y, al mismo tiempo, una oportunidad para la innovación educativa. Dentro de las múltiples estrategias que se han implementado, la pintura se ha convertido en una herramienta pedagógica significativa, ya que permite a los estudiantes expresar emociones, mejorar la motricidad fina y fomentar la atención y la creatividad. En el contexto del Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE) de Herrera, esta propuesta cobra especial relevancia porque responde a las necesidades individuales de los niños y jóvenes con trastorno del espectro autista, impulsando procesos de inclusión y aprendizaje funcional.

La pintura no solo promueve el desarrollo de destrezas académicas y sociales, sino que también favorece la interacción con el entorno y el fortalecimiento de la autoestima. Al integrar esta técnica dentro del proceso educativo, se busca estimular la autonomía de los estudiantes y ofrecerles un medio alternativo de comunicación que complemente las prácticas tradicionales de enseñanza. De esta manera, el arte pictórico se convierte en un recurso que abre puertas hacia nuevas formas de aprendizaje y participación, en un marco de respeto a la diversidad y a las capacidades individuales.

En el capítulo I se abordan los aspectos generales de la investigación, incluyendo el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos y el tipo de estudio.

En el capítulo II se presenta el marco teórico, sustentado en los antecedentes, las teorías y los fundamentos conceptuales relacionados con el tema.

El capítulo III expone el marco metodológico, en el que se describen las fases de la investigación, los participantes, los instrumentos y el procedimiento.

En el capítulo IV se desarrollan el análisis y la discusión de los resultados, seguidos de las conclusiones, limitaciones y recomendaciones.

Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas, la webgrafía y los anexos que complementan el estudio.

CAPÍTULO 1

CAPÍTULO 1. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema: Antecedentes teóricos, situación actual y problema de investigación

Según Alcalá, G. y Ochoa M. (2022) señalan que el trastorno del espectro autista (TEA) es una afección del desarrollo neurológico con implicación multidimensional, caracterizada por una interacción social disminuida con deficiencias en la comunicación a través del lenguaje verbal y no verbal e inflexibilidad en el comportamiento al presentar conductas repetitivas e intereses restringidos. Su etiopatogenia y factores de riesgo relacionados cada vez están mejor estudiados. Esta es una entidad clínica frecuente, con una tendencia mundial aproximada de 1 de cada 160 niños con cierto grado de autismo. Sin embargo, es poco diagnosticada, llegándose a identificar hasta la aparición de su comorbilidad con otros trastornos psiquiátricos como ansiedad o depresión.

Continúa señalando que actualmente, no se cuenta con un tratamiento específico para los síntomas nucleares del autismo, no obstante, existen En el caso de los niños con autismo, desempeña un papel fundamental, ya que, ante las dificultades que suelen presentar para comunicarse de manera convencional con su entorno, encuentran en el arte una vía alternativa para expresar pensamientos y emociones de manera inventiva.

A través de recursos como el dibujo, el niño puede exteriorizar lo que siente o piensa, favoreciendo al mismo tiempo la mejora de su estado de ánimo, la reducción del estrés y el fortalecimiento de la comunicación con sus familiares y con las personas que lo rodean (Alcalá, G. y Ochoa M. 2022).

Diversos estudios han demostrado que el arte, especialmente la pintura, puede facilitar estos procesos. A nivel internacional, Evans y Dubowski (2021) destacan que la pintura actúa como una vía alternativa de comunicación para estudiantes con autismo, ayudando a canalizar emociones y estimular habilidades cognitivas y motoras (p.78). De igual manera, estudios como el de Gabriels et al. (2018) señalan que el uso de actividades artísticas estructuradas mejora la concentración, la motricidad fina y la expresión emocional en niños con TEA, reforzando habilidades funcionales como la atención y el seguimiento de instrucciones.

En el contexto latinoamericano, Muñoz y Vargas (2020), en una investigación realizada en Colombia, encontraron que el uso de la pintura como estrategia pedagógica contribuyó al desarrollo de la coordinación visomotora y la identificación de colores y formas en estudiantes con TEA. (p.23)

El estudio de Ceballos y Pimienta (2019) diseñó una estrategia pedagógica basada en dibujo y pintura para fortalecer las habilidades comunicativas de un estudiante con TEA en un centro educativo de Kennedy. La investigación, de enfoque cualitativo y diseño de investigación-acción, permitió interactuar directamente con el participante y comprender su proceso comunicativo. Se trabajó con una muestra intencional conformada por un niño con TEA. Se emplearon técnicas como observación participativa, diario de campo y entrevistas semiestructuradas, junto con triangulación de datos para validar resultados. Las actividades artísticas mejoraron su motivación, creatividad y expresión emocional. Además, se evidenció un progreso notable en sus habilidades comunicativas y en su integración social y familiar.

En Panamá, Jiménez y Batista (2022) realizaron un estudio en el IPHE de Panamá Centro, en el cual evidenciaron que el uso constante de la pintura en sesiones educativas especiales ayudó a niños con autismo a mejorar su tolerancia a la frustración y a fomentar la autonomía en tareas simples como recortar, colorear o clasificar. (p.65)

Rodríguez (2019) destaca la arteterapia como una estrategia innovadora que, pese a contar aún con escasa investigación, ha demostrado ser capaz de influir positivamente en el abordaje de diversas dificultades asociadas al trastorno en estudio. A través de recursos como dibujos, figuras, fotografías y representaciones escénicas, esta metodología favorece avances en áreas clave, tales como la comunicación, las relaciones sociales, el desarrollo de la creatividad y la transformación personal de los individuos. Asimismo, contribuye al proceso de inclusión, ya que las actividades artísticas promueven la integración, la interacción y un mejor desenvolvimiento de los estudiantes con sus compañeros.

La arteterapia se entiende como una modalidad terapéutica que utiliza el arte como medio de comunicación y expresión, partiendo de la premisa de que el proceso creativo tiene un efecto sanador y fortalecedor. Este enfoque facilita que las personas expresen emociones y experiencias que resultan complejas de manifestar verbalmente. En este sentido, Muñoz (2020) señala que el arte se convierte en un canal de comunicación que permite al individuo alcanzar un equilibrio más armónico entre su mundo interno y el entorno. A través de la creación artística, los participantes pueden explorar procesos de expresión psicológica y encontrar caminos hacia el crecimiento personal.

De acuerdo con Del Pilar (2020), la arteterapia recurre a diversos lenguajes artísticos como la pintura, la danza, el teatro y la poesía para favorecer la expresión de aspectos subjetivos relacionados con emociones, vivencias y conflictos. Su aplicación resulta beneficiosa en múltiples ámbitos, desde el tratamiento psicológico hasta el fortalecimiento de habilidades personales y sociales, contribuyendo así a una mejor calidad de vida. Asimismo, ofrece un espacio seguro y libre de juicios en el que las personas pueden reconectarse consigo mismas y con los demás, sanar heridas emocionales, reforzar la autoestima, potenciar la comunicación y desarrollar nuevas formas de afrontar los retos cotidianos.

En esta misma línea, Barbosa y Garzón (2020) destacan que la arteterapia constituye una herramienta flexible y de gran alcance, que promueve el desarrollo integral en dimensiones emocionales, cognitivas, sociales y físicas. Su versatilidad le permite adaptarse tanto a entornos grupales como individuales, siendo aplicable en espacios como escuelas, hospitales y consultas privadas, con el objetivo de favorecer el bienestar y el crecimiento personal.

Por su parte, Dibujés (2022) plantea que las metodologías de enseñanza tradicionales pueden tornarse monótonas, mientras que el uso de estrategias creativas vinculadas a la arteterapia favorece no solo el aprendizaje, sino también el desarrollo emocional integral de los niños. En su estudio, propone la incorporación de técnicas artísticas como una alternativa pedagógica especialmente útil en la atención a estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), al potenciar sus habilidades y fomentar un aprendizaje más significativo.

Del Pilar (2020) aporta evidencia teórica y experimental procedente de investigaciones realizadas en distintos países de Latinoamérica y Europa, en las cuales se coincide en resaltar los beneficios de la arteterapia para la infancia. Entre estos se destacan mejoras significativas en la salud mental, el desarrollo cognitivo, emocional y psicomotor, además de la adquisición de recursos personales e interpersonales que ayudan a los niños a enfrentar de manera más efectiva los desafíos de su entorno.

Actualmente, en Panamá se estima que más de mil niños con autismo están registrados en entidades oficiales, aunque dichas cifras podrían subestimar la realidad. Por ejemplo, el IPHE reporta 1,541 alumnos inscritos en su programa de autismo. No obstante, el acceso a servicios terapéuticos, educativos y de rehabilitación sigue siendo limitado.

Diversos centros especializados y organizaciones sin fines de lucro colaboran con instituciones estatales para ofrecer apoyo integral a esta población. Una de estas alianzas incluye instituciones privadas o fundaciones que trabajan junto al Estado para facilitar atención inclusiva a niños con TEA. En este marco, esos centros intentan cubrir los vacíos que el sistema público aún no puede afrontar.

En la actualidad, el arte se emplea como una forma de terapia dirigida a personas que enfrentan diversas condiciones de salud, no solo como un medio creativo, sino también como una actividad que favorece el bienestar y el equilibrio emocional. Además, potencia habilidades motoras, cognitivas y sociales, contribuyendo al fortalecimiento de la autoestima, la atención, la disciplina, la resolución de problemas y el desarrollo integral del individuo.

Desde esta perspectiva, la arteterapia no se centra en la discapacidad como una limitación, sino en las capacidades diferentes de cada persona, ofreciendo un camino para expresarse y desplegar su potencial. A través del proceso creativo, los participantes descubren sus propios recursos, desarrollan estrategias de autocuidado y superación, y encuentran un espacio donde se valoran y respetan sus particularidades, permitiéndoles crecer y comunicarse mediante el lenguaje artístico.

En el Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE) sede de Herrera, se atiende a una población creciente de estudiantes con diagnóstico del espectro autista. Sin embargo, los docentes reportan limitaciones en recursos metodológicos especializados para fomentar habilidades básicas como la atención sostenida, la motricidad fina y la coordinación óculo-manual. Según cifras del Diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales del IPHE (2023), un 38% de los estudiantes con TEA presenta dificultades persistentes en actividades como colorear, seguir instrucciones visuales o completar secuencias de tareas.

Además, el Informe Estadístico del Ministerio de Educación (MEDUCA, 2023) indica que, en la provincia de Herrera, aproximadamente el 11% del total de estudiantes con discapacidad presenta diagnóstico dentro del espectro autista, siendo el grupo con mayor crecimiento en matriculación durante los últimos 5 años. A pesar de este crecimiento, el acceso a estrategias pedagógicas innovadoras, como el arte terapia o actividades pictóricas sistematizadas, sigue siendo escaso o poco documentado en su aplicación.

1.1.1. Problema de Investigación:

Ante esta situación, surge la siguiente pregunta:

Pregunta principal

¿Cómo influye la enseñanza de habilidades básicas mediante la pintura en el desarrollo funcional de los estudiantes con autismo atendidos en el Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE) de Herrera?

Preguntas secundarias

¿Cuáles son los fundamentos teóricos y pedagógicos que respaldan el uso de la pintura como estrategia para la enseñanza de habilidades básicas en estudiantes con autismo?

¿Qué prácticas y experiencias desarrollan actualmente los docentes del IPHE de Herrera en la implementación de la pintura como medio para fortalecer las habilidades básicas en estudiantes con autismo?

¿Qué estrategias educativas, basadas en la pintura, pueden proponerse para favorecer el desarrollo de habilidades básicas en estudiantes con autismo en el contexto del IPHE de Herrera?

1.2. Justificación

El presente estudio se justifica por la necesidad apremiante de fortalecer el desarrollo de habilidades básicas en estudiantes con autismo del Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE) en la provincia de Herrera.

Muchos de estos niños enfrentan dificultades significativas en actividades cotidianas que demandan motricidad fina, coordinación visomotora, atención sostenida y seguimiento de instrucciones.

Estas limitaciones no solo obstaculizan su progreso académico, sino que también restringen su autonomía y su participación activa dentro del aula y en la vida diaria. La situación se ve agravada por la carencia de recursos metodológicos especializados dentro de la institución, lo que impide implementar intervenciones educativas adaptadas y eficaces. De allí la importancia de proponer estrategias innovadoras y accesibles que atiendan las necesidades reales de esta población.

En este contexto, la pintura se plantea como una estrategia pedagógica y terapéutica que ofrece múltiples beneficios. Al ser una actividad que estimula la creatividad y la expresión personal, facilita la comunicación no verbal, permitiendo que los estudiantes con autismo manifiesten emociones y pensamientos que no logran expresar con palabras.

A su vez, la práctica de la pintura contribuye a fortalecer habilidades motrices, mejorar la coordinación, aumentar la capacidad de concentración y desarrollar la atención sostenida. De este modo, el presente estudio busca demostrar que la enseñanza de habilidades básicas a través de la pintura no solo favorece el aprendizaje académico, sino que también impacta de manera positiva en el desarrollo integral de los estudiantes, potenciando su inclusión educativa y social.

La investigación se fundamenta, además, en la necesidad de generar propuestas metodológicas contextualizadas, que respondan a las características específicas de los estudiantes del IPHE de Herrera. No se trata únicamente de replicar modelos teóricos, sino de adaptar estrategias prácticas que realmente contribuyan a mejorar la calidad de vida y las oportunidades de aprendizaje de los niños con autismo.

La importancia se orienta tanto a dar respuesta a una problemática concreta dentro de la institución, como a aportar soluciones que puedan servir de referencia para otros centros educativos del país que atienden a poblaciones con necesidades similares.

La relevancia de este estudio se manifiesta en diferentes dimensiones. En el plano metodológico, representa una propuesta innovadora que integra el arte, específicamente la pintura, como recurso pedagógico para la enseñanza de habilidades básicas en estudiantes con autismo. Esta innovación metodológica permite combinar procesos creativos con el desarrollo de capacidades cognitivas, sociales y emocionales, en un ambiente seguro y motivador.

Asimismo, la investigación busca establecer mecanismos de evaluación que midan los avances de los estudiantes tanto en el ámbito académico como en su desarrollo personal, demostrando que el arte puede ser un medio eficaz para la enseñanza y la inclusión.

Desde la perspectiva teórica, este trabajo aporta a la educación especial y a la construcción de currículos inclusivos, al proponer la arteterapia como una herramienta formativa capaz de complementar y enriquecer las teorías del aprendizaje. La investigación destaca que el arte no es únicamente un recurso recreativo, sino un medio de enseñanza que favorece la adquisición de aprendizajes significativos. Esto amplía el marco conceptual de la educación inclusiva, posicionando al arte como un recurso con bases sólidas para fortalecer procesos de desarrollo cognitivo, emocional y social.

En cuanto a su importancia legal y social, este estudio responde a los compromisos nacionales e internacionales de garantizar el derecho a una educación inclusiva y equitativa para las personas con discapacidad. En Panamá, la atención a la diversidad constituye un desafío permanente, pues, aunque existen normativas que promueven la igualdad de oportunidades, en la práctica persisten limitaciones en la cobertura y en la calidad de los servicios. El presente trabajo se alinea con esos principios, ofreciendo una estrategia pedagógica concreta que contribuye al cumplimiento de los derechos de los niños con autismo, al tiempo que promueve una cultura de respeto y equidad en el entorno escolar.

La relevancia también se aprecia en el ámbito disciplinar y profesional. La investigación fortalece el campo del currículo y la formación docente, al evidenciar la importancia de diseñar y aplicar metodologías innovadoras que permitan atender de manera efectiva la diversidad en el aula. De este modo, se convierte en un recurso académico valioso para la universidad, ya que brinda a los futuros profesionales de la educación herramientas prácticas para enfrentar los retos de la enseñanza inclusiva. Además, fomenta la reflexión crítica sobre el rol del educador como agente de cambio en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Los aportes del estudio se proyectan en distintos niveles, en primer lugar, para los estudiantes con autismo, representa la oportunidad de desarrollar y fortalecer habilidades básicas indispensables para su progreso académico y funcional. El uso de la pintura no solo facilita el aprendizaje de conceptos como formas, colores o secuencias, sino que también fomenta la autonomía, la creatividad y la interacción con el entorno. Estos avances repercuten directamente en su bienestar emocional y en su capacidad para desenvolverse en diferentes contextos de la vida cotidiana.

En segundo lugar, los docentes del IPHE y de otras instituciones educativas contarán con una herramienta metodológica concreta que enriquecerá su práctica pedagógica. La investigación ofrece una propuesta replicable y adaptable, que permitirá a los maestros responder de manera más eficaz a las necesidades de los estudiantes con autismo, promoviendo un aprendizaje inclusivo y significativo. Además, al sistematizar los resultados obtenidos, el estudio proporcionará un referente para la formación continua de educadores y especialistas en el área de educación especial.

En el ámbito institucional, este trabajo contribuye al fortalecimiento del IPHE de Herrera, ya que ofrece una estrategia innovadora que puede ser incorporada a sus programas de intervención educativa y terapéutica. De esta manera, la institución no solo amplía sus recursos metodológicos, sino que también avanza en la implementación de prácticas inclusivas que favorezcan la integración social y académica de los estudiantes.

Por último, a nivel social y disciplinar, el estudio aporta a la construcción de una cultura inclusiva, al promover la valoración de las capacidades y talentos de las personas con autismo. La investigación evidencia que, mediante estrategias artísticas como la pintura, es posible superar barreras y crear entornos educativos más humanos y equitativos. Además, en el ámbito universitario, fortalece la formación en currículo y educación, preparando a futuros profesionales capaces de enfrentar los retos de la diversidad con propuestas pedagógicas innovadoras y efectivas.

1.3. Objetivos de la Investigación: General y Específicos

1.3.1. Objetivo General:

- Analizar la Influencia de la enseñanza de habilidades básicas mediante la pintura en estudiantes con autismo Instituto Panameño de Rehabilitación Especial, Herrera.

1.3.2. Objetivo Específicos

- Comprender las teorías y fundamentos pedagógicos que respaldan el uso de la pintura como estrategia para la enseñanza de habilidades básicas en estudiantes con autismo.
- Describir las prácticas actuales y experiencias de los docentes del IPHE de Herrera en la implementación de actividades artísticas, específicamente la pintura, como medio para desarrollar habilidades básicas en estudiantes con autismo.
- Proponer estrategias educativas basadas en la pintura que favorezcan el desarrollo de habilidades básicas en estudiantes con autismo, a partir del análisis de la realidad institucional y de las percepciones de docentes y especialistas.

1.4. Diseño y/o tipo de investigación

Diseño:

El presente estudio se enmarca en un diseño de investigación cualitativo de tipo investigación-acción. Ya que permite generar conocimiento desde la práctica docente, reconociendo el contexto real del aula y promoviendo el mejoramiento continuo del proceso educativo (Hernández-Sampieri et al., 2021).

Tipo de investigación:

En cuanto al tipo de estudio, este es descriptivo y exploratorio, porque pretende detallar e interpretar las percepciones, prácticas y resultados emergentes de la implementación de actividades de pintura en estudiantes con autismo. Al mismo tiempo, se considera transversal, pues la recolección de datos se realizará en un período de tiempo determinado, sin extenderse a lo largo de varias etapas evolutivas (Creswell y Poth, 2018).

Este enfoque investigativo es coherente con la naturaleza del problema, pues permite construir propuestas de solución pedagógica en función del análisis participativo y contextualizado de las necesidades reales de los estudiantes y docentes, contribuyendo así al mejoramiento de las estrategias educativas inclusivas en el ámbito de la educación especial. Valle, A. (2022).

La observación en un estudio con enfoque cualitativo requiere una investigación en profundidad es la información obtenida por observaciones directas sobre el comportamiento de una persona, evitando que la persona se sienta observada y así actúen de manera habitual, y de esta manera poder obtener información verídica en el campo de estudio. (Sánchez et al., 2019, p. 2).

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Estudiantes con autismo

Para el IPHE (2023) sostiene que el autismo “es una condición neurobiológica que se manifiesta desde la niñez y persiste a lo largo de la vida” (p.1). Afecta principalmente las áreas de la comunicación, la interacción social y la conducta, presentando una amplia variabilidad en su expresión. En Panamá, según datos del Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), se registran más de 1,500 estudiantes diagnosticados, lo que refleja un incremento en la prevalencia de este trastorno en los últimos años. Este aumento subraya la necesidad urgente de establecer estrategias pedagógicas inclusivas y de calidad que respondan eficazmente a las necesidades académicas y sociales de estos estudiantes.

Según Castro, P., Pulla, C; Minchala, W. y Moscoso, S. (2024) señala que:

Al contar con un proceso de inclusión adecuado para niños con autismo es fundamental, ya que todos los niños tienen derecho a recibir una educación de calidad, independientemente de sus habilidades o discapacidades. La inclusión educativa garantiza que los niños con autismo tengan acceso a oportunidades educativas y puedan desarrollar su máximo potencial. Además, permite un desarrollo social y emocional al integrarlos en entornos educativos regulares, otorgándoles la oportunidad de interactuar y socializar con sus compañeros neurotípicos. Este enfoque fomenta el desarrollo de habilidades sociales, promueve la aceptación y la empatía, y contribuye a reducir la estigmatización y el aislamiento social. (p. 301)

Es decir, la inclusión de estudiantes con autismo en términos de calidad educativa debe centrarse en la construcción de una sociedad más inclusiva, respetuosa y justa.

Es imperativo que las instituciones educativas implementen prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad, adaptando los métodos de enseñanza a las necesidades específicas de cada estudiante. Esto no solo beneficia a los estudiantes con autismo, sino que enriquece el entorno educativo en su conjunto, promoviendo una cultura de respeto y comprensión mutua.

Finalmente, el DSM-5 define el TEA como "un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por dificultades en la comunicación social y la interacción social, junto con patrones de comportamiento restringidos y repetitivos. Estos síntomas deben estar presentes en la infancia y afectar el funcionamiento en múltiples áreas". (American Psychiatric Association, 2018, pág. 50). Tradicionalmente, el TEA incluía diversos diagnósticos que anteriormente se consideraban entidades separadas, como el trastorno autista, el síndrome de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado. No obstante, en la actualidad todos estos cuadros se agrupan bajo el término unificado de TEA, reflejando un continuo de manifestaciones clínicas y niveles de apoyo requeridos.

Las personas diagnosticadas con TEA suelen presentar dificultades en la reciprocidad socioemocional, la comunicación no verbal y el desarrollo y mantenimiento de relaciones interpersonales (Lord et al., 2020). Asimismo, pueden manifestar conductas repetitivas, movimientos estereotipados o intereses intensamente focalizados, los cuales varían en gravedad y frecuencia según el individuo. Además, es común que presenten alteraciones en el procesamiento sensorial, como hipersensibilidad o hiposensibilidad ante estímulos auditivos, visuales o táctiles, lo que puede influir en su capacidad para interactuar adecuadamente con el entorno (Robertson Y. y Baron, C., 2017).

Estas diferencias sensoriales y de comunicación suelen limitar la participación plena en contextos educativos y sociales, afectando su desarrollo integral (OMS, 2023). Es importante destacar que algunos signos del TEA pueden pasar inadvertidos durante los primeros años de vida y hacerse más evidentes en etapas posteriores de la infancia, especialmente cuando aumentan las demandas sociales y comunicativas.

En este sentido, las dificultades en la interacción social pueden manifestarse como escaso contacto visual, expresiones faciales limitadas o uso inadecuado del lenguaje corporal, dificultando la conexión emocional con los demás. Es una condición compleja y heterogénea que afecta múltiples dimensiones del desarrollo humano. La detección temprana y las intervenciones personalizadas son fundamentales para favorecer la comunicación, la autorregulación y la participación social de las personas dentro del espectro.

2.1.1. Características generales.

El autismo se caracteriza por alteraciones en el desarrollo infantil, dificultades en la interacción social y en la comunicación, tanto verbal como no verbal, así como por patrones restringidos y repetitivos de conducta, intereses y actividades. Su prevalencia es mayor en el sexo masculino y, aunque se ha asociado con factores genéticos y ambientales, su etiología aún no se comprende completamente. El inicio del autismo es variable, aunque suele identificarse en niños a partir de los dos años. La identificación temprana de los niños con autismo, mediante un diagnóstico adecuado, permite iniciar intervenciones terapéuticas oportunas, involucrando a profesionales de la salud, familias y educadores. No obstante, un estudio realizado en 2022, evidenció que la edad de diagnóstico del autismo en Perú es más tardía que en otros países de la región, lo cual puede retrasar el inicio de las intervenciones.

Diversos estudios internacionales han investigado las características clínicas y funcionales de los niños con autismo; sin embargo, a pesar del incremento en su prevalencia, los estudios a nivel mundial son limitados y, hasta la fecha, no existen investigaciones realizadas en entornos de Medicina Física y Rehabilitación en Perú. En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo describir las características de los niños con TEA atendidos durante 2022 en el Servicio de Rehabilitación Pediátrica del Hospital Nacional Edgardo Rebagliati Martins (SRP-HNERM). (De la Cerna, R., et al.,2024).

2.1.2. Niveles de funcionamiento y sus implicaciones pedagógicas.

Las intervenciones basadas en las artes creativas han demostrado ser eficaces para abordar los déficits conductuales, sociales y del desarrollo en niños con trastorno del espectro autista (TEA). Las artes creativas permiten que los niños con TEA se expresen a través de diferentes medios y les brindan un espacio seguro para comunicarse y desarrollar sus habilidades (Bharathi, Venugopal y Vellingiri, 2019). El uso de diferentes materiales artísticos puede ofrecer una amplia gama de experiencias sensoriales (por ejemplo, auditivas, táctiles y permitir la detección del estado de depresión y ansiedad).

Esta característica única de las actividades artísticas puede beneficiar a las personas con dificultades en el procesamiento sensorial y la regulación emocional, las cuales son comunes entre los niños con TEA (Schweizer et al., 2019). Por ejemplo, la creación de imágenes y el uso de apoyos visuales tangibles pueden ayudar a los niños con TEA a integrar mejor las experiencias sensoriales y cognitivas y facilitar cambios conductuales. Sin embargo, aún no está claro si las actividades artísticas pueden mejorar los resultados basados en la ocupación, lo que resalta la necesidad de vincular la evidencia con el uso de intervenciones artísticas creativas y la terapia ocupacional para niños con TEA.

Esta revisión llena esa brecha de conocimiento y arroja luz sobre cómo proporcionar intervenciones artísticas creativas basadas en la evidencia para niños con TEA dentro de la terapia ocupacional.

2.1.3. Importancia de la intervención temprana y multisensorial.

La enseñanza multisensorial en la educación infantil actúa como un vínculo esencial entre los sentidos y el aprendizaje del lenguaje, favoreciendo la comprensión y el desarrollo integral del niño. Según Acosta et al. (2022), este enfoque pedagógico estimula la memoria, enriquece el vocabulario y facilita una comprensión más profunda de los contenidos, al integrar simultáneamente estímulos visuales, auditivos, táctiles y kinestésicos.

De esta manera, el aprendizaje se convierte en una experiencia activa y significativa, en la que cada niño asume un papel protagónico dentro de su propio proceso educativo. La estimulación multisensorial no solo fortalece las habilidades cognitivas, sino que también promueve el desarrollo socioafectivo y motor, aspectos fundamentales en las primeras etapas del desarrollo infantil (Acosta et al., 2022).

Los avances en neurociencia han demostrado que la activación simultánea de múltiples áreas cerebrales mediante distintos estímulos sensoriales fortalece las conexiones neuronales y promueve un aprendizaje más profundo, crucial y duradero (Tokuhama-Espinosa, 2019). Desde esta perspectiva, la enseñanza multisensorial se presenta como un enfoque pedagógico que transforma la manera en que los niños aprenden, al permitir que el lenguaje no solo se escuche, sino que también se vea, se sienta y se experimente de forma tangible.

Al involucrar los sentidos de manera coordinada, los niños no se limitan a memorizar palabras o conceptos, sino que los interiorizan mediante la acción, la emoción y la experiencia, construyendo así una base sólida para su desarrollo cognitivo y comunicativo futuro (Acosta et al., 2022). Este tipo de aprendizaje integral potencia la atención, la memoria y la comprensión, al tiempo que fortalece las habilidades sociales y emocionales.

En este contexto, Poveda, B. et al., (2025) sostienen que

La enseñanza de habilidades básicas mediante la pintura se consolida como una estrategia educativa y terapéutica altamente efectiva para los estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA). La pintura, al integrar estímulos visuales, táctiles y kinestésicos, ofrece una experiencia multisensorial que fomenta la creatividad, la autoexpresión y la regulación emocional. Su práctica contribuye no solo al desarrollo de la motricidad fina y la coordinación, sino también a la mejora de la comunicación funcional y a una participación más activa en los entornos escolares y familiares (p.213).

En suma, la convergencia entre la enseñanza multisensorial y las artes plásticas representa una vía innovadora y eficaz para potenciar las capacidades cognitivas, emocionales y sociales de los niños con TEA, favoreciendo un aprendizaje vivencial que conecta el pensamiento, la emoción y la acción. De esta manera, la enseñanza multisensorial se consolida como una estrategia pedagógica eficaz para superar las barreras que pueden presentarse en el proceso de aprendizaje.

Este enfoque implica la utilización simultánea de diversos canales sensoriales, como el visual, auditivo, táctil y kinestésico, durante la enseñanza, lo que favorece una codificación y almacenamiento de la información más eficiente en el cerebro (Tokuhama-Espinosa, 2019). El uso de técnicas multisensoriales resulta especialmente beneficioso para el desarrollo del lenguaje, ya que permite que los niños aprendan de forma activa y significativa al conectar sus experiencias sensoriales con el contenido educativo.

De esta manera, la enseñanza multisensorial se consolida como una estrategia pedagógica eficaz para superar las barreras de aprendizaje presentes en los estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA). Al involucrar de manera coordinada distintos canales sensoriales como el visual, táctil, auditivo y kinestésico, este enfoque facilita la codificación y el almacenamiento de la información en el cerebro, promoviendo una comprensión más profunda y duradera.

En el contexto de la enseñanza de habilidades básicas mediante la pintura, la aplicación de estrategias multisensoriales adquiere una relevancia especial. La pintura integra múltiples estímulos sensoriales que favorecen la atención, la autorregulación emocional y la comunicación funcional de los estudiantes con TEA. A través del contacto con diferentes texturas, colores y movimientos, los niños no solo desarrollan la motricidad fina, sino que también fortalecen sus habilidades cognitivas, sociales y lingüísticas.

Por tanto, la enseñanza multisensorial, aplicada a través de la pintura, se convierte en un puente entre la estimulación sensorial y el aprendizaje significativo. Este enfoque permite que los niños con TEA vivan el conocimiento de manera experiencial, transformando el proceso educativo en una oportunidad para potenciar su creatividad, autonomía y participación activa dentro del entorno escolar y familiar.

2.1.4. Dificultades frecuentes en el desarrollo de habilidades básicas en niños con autismo

Niños con TEA frecuentemente presentan: dificultades en atención mantenida y ejecutiva, retrasos en motricidad fina y gruesa, déficits en atención conjunta y reciprocidad social, y perfiles adaptativos heterogéneos que afectan la independencia diaria.

Estudios de cohortes y análisis de grandes registros clínicos han identificado que las dificultades más reportadas son problemas para recordar y concentrarse, déficits en habilidades motoras básicas y limitaciones en la participación social, lo cual repercute en el rendimiento escolar y la inclusión. La heterogeneidad del TEA exige evaluaciones individualizadas y planes de intervención que combinen terapias motoras, comunicación y estrategias ambientales.

Los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) presentan con frecuencia dificultades significativas en varias habilidades básicas, que incluyen déficits en la atención mantenida y ejecutiva, demoras tanto en motricidad gruesa como fina, problemas de atención conjunta y reciprocidad social, y patrones adaptativos muy heterogéneos que limitan su independencia diaria. Estudios longitudinales y de cohorte indican que los retrasos motores son uno de los signos tempranos más prevalentes en TEA: por ejemplo, un estudio retrospectivo con niños de entre 12 y 60 meses encontró que cerca del 38,5 % de los niños con TEA mostraban retrasos en motricidad fina, y el retraso motor grueso también fue significativamente más frecuente que en niños con desarrollo típico (Mohd Nordin A, et al., 2021).

Un desarrollo inadecuado del lenguaje suele ser, en muchos casos, el primer signo que detectan los padres en niños que posteriormente son diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), afectando tanto al lenguaje comprensivo como al expresivo (Marrus et al., 2018). En particular, se ha observado que los niños con TEA tienden a presentar un lenguaje expresivo más desarrollado que el receptivo, siendo la comprensión del vocabulario uno de los aspectos menos afectados dentro del lenguaje oral. No obstante, diversos estudios coinciden en señalar que el perfil lingüístico de los niños con TEA es altamente heterogéneo, abarcando desde la ausencia total de lenguaje en algunos casos hasta un lenguaje fluido y con un vocabulario amplio en otros.

En este contexto, la enseñanza de habilidades básicas mediante estrategias creativas como la pintura adquiere una relevancia significativa. La pintura no solo favorece el desarrollo de la motricidad fina y la expresión emocional, sino que también puede convertirse en una herramienta efectiva para estimular el lenguaje y la comunicación en estudiantes con autismo. Al permitir formas alternativas de expresión, la pintura facilita la interacción, mejora la atención y contribuye al desarrollo de competencias cognitivas y sociales fundamentales para su inclusión educativa y social (Garrido, D., Carballo, G. y Valverde, P., 2022).

La enseñanza de habilidades básicas mediante la pintura en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se ha consolidado como una estrategia pedagógica y terapéutica con efectos positivos en áreas cognitivas, comunicativas, emocionales y motoras. La pintura permite a los niños con autismo desarrollar competencias cognitivas cruciales como la atención, la memoria de trabajo y la planificación, ya que implica la selección de materiales, la organización secuencial de acciones y el control de impulsos durante la actividad artística (Kim et al., 2024). Además, el proceso creativo estimula la flexibilidad cognitiva, la inhibición de respuestas inapropiadas y el pensamiento simbólico, aspectos que están directamente relacionados con las funciones ejecutivas, frecuentemente alteradas en esta población (Lai et al., 2023).

En una investigación reciente que utilizó técnicas de neuroimagen funcional, se comprobó que la práctica del dibujo y la pintura activa regiones prefrontales del cerebro implicadas en la autorregulación y la atención sostenida. Los niños con TEA que participaron en sesiones regulares de pintura mostraron mejoras significativas en autorregulación emocional, percepción de sí mismos y capacidad de concentración en comparación con los grupos control (Kim et al., 2024). Estos hallazgos respaldan que las actividades artísticas no solo favorecen la expresión creativa, sino que también estimulan áreas cerebrales asociadas con la cognición y el control conductual.

De igual modo, la pintura tiene un impacto directo sobre la comunicación social y las habilidades pragmáticas. Durante las sesiones grupales, los estudiantes aprenden a turnarse, a compartir materiales, a describir sus obras y a interpretar las creaciones de sus compañeros, fomentando así la reciprocidad y la interacción social. En un estudio cuasi-experimental, D'Amico y Lalonde (2017) demostraron que los niños con TEA que participaron en programas de arteterapia grupal presentaron mejoras cruciales en asertividad, participación social y reducción de la inatención e hiperactividad. Estas mejoras se atribuyen a que el entorno artístico ofrece un contexto estructurado y emocionalmente seguro para practicar la comunicación y la cooperación.

Por otra parte, la participación activa de los padres en las intervenciones artísticas potencia aún más los resultados. Un ensayo clínico aleatorizado de Zhang et al. (2021) evaluó los efectos de la terapia creativa de pintura y manualidades en niños en edad preescolar con TEA leve a moderado, junto con sus madres. Tras 20 semanas de intervención, los niños mostraron mejoras en la comunicación social y en la reducción de síntomas nucleares del autismo, mientras que las madres experimentaron disminución del estrés parental y un aumento en el bienestar emocional.

Este hallazgo resalta la importancia del acompañamiento familiar en las actividades artísticas, al generar un ambiente emocionalmente positivo y reforzador. Asimismo, una revisión sistemática de intervenciones artísticas en niños con TEA entre 3 y 16 años reportó que los programas que integran pintura, música y teatro contribuyen a fortalecer la coordinación ojo-mano, la motricidad fina y la atención conjunta. Los autores concluyeron que la pintura, al ser una actividad multisensorial, estimula tanto el sistema perceptivo como el motor, favoreciendo la integración sensorial y la autonomía (Stuckey et al., 2022).

En conjunto, la evidencia científica demuestra que la enseñanza de habilidades básicas mediante la pintura constituye una herramienta integral para potenciar el desarrollo de funciones ejecutivas, habilidades sociales, motricidad y regulación emocional en estudiantes con autismo. Además, su implementación en contextos educativos inclusivos fomenta la participación, la creatividad y el aprendizaje significativo, siempre que las actividades sean estructuradas, adaptadas a las necesidades sensoriales y con apoyo interdisciplinario (Kim et al., 2024; D'Amico y Lalonde, 2017; Zhang et al., 2021).

La coordinación motora constituye un componente esencial del desarrollo infantil, ya que no solo implica la ejecución eficiente de movimientos finos y gruesos, sino también procesos cognitivos y perceptivos asociados a la planificación, la atención y la organización. En el caso de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), múltiples estudios han demostrado que las dificultades en la coordinación motora tienen repercusiones valiosas en el ámbito de la comunicación social y en las funciones ejecutivas. En un estudio con 182 niños autistas sin discapacidad intelectual, Gu et al. (2024) hallaron que las deficiencias en la coordinación motora ejercen un efecto directo sobre la comunicación social y un efecto indirecto mediado por la función ejecutiva. Dicho de otro modo, los problemas motores intensifican los retos comunicativos debido a que interfieren con la capacidad de atención, planificación y organización del niño.

Los hallazgos de Gu et al. (2024) evidencian una relación estrecha entre la motricidad y la cognición social: cuando el niño experimenta dificultades motoras, su desempeño en interacciones sociales se ve comprometido, ya que la coordinación motora participa en el control del cuerpo, la expresión facial, el contacto visual y la sincronización con los demás durante la comunicación. Esto sugiere que las intervenciones dirigidas al fortalecimiento de la motricidad no solo benefician el desarrollo físico.

Por otro lado, la evidencia epidemiológica indica que los retrasos en hitos motores son altamente prevalentes en los niños con autismo. En una muestra de más de 32,000 niños de 8 años con TEA, el 71.5 % presentó retrasos en al menos un hito motor grueso o fino (Pokoski et al., 2025). Este hallazgo es especialmente relevante porque los retrasos motores correlacionaron con una detección más temprana del trastorno: los niños con retrasos fueron diagnosticados, en promedio, ocho meses antes que aquellos sin dificultades motoras.

En una revisión reciente, McDonald et al. (2023) destacan que entre el 50 % y el 95 % de los niños con TEA presentan algún tipo de disfunción motora, la cual afecta la movilidad funcional, el equilibrio, la coordinación y el control postural. Estas limitaciones interfieren con la capacidad del niño para participar plenamente en actividades cotidianas y sociales, impactando directamente su autonomía y bienestar emocional. De igual forma, Estrugo et al. (2024) encontraron que las habilidades motoras son un predictor directo de competencia social, incluso cuando se controlan las funciones ejecutivas y las capacidades socio-cognitivas, lo que confirma que la motricidad cumple un papel independiente y determinante en el desarrollo social.

La literatura reciente converge en la necesidad de implementar intervenciones motrices integradas dentro de los programas educativos y terapéuticos para niños con TEA. Actividades como la pintura, los juegos rítmicos, los ejercicios de coordinación y las tareas de motricidad fina no solo estimulan la función motora, sino que fortalecen la comunicación, la atención conjunta y la reciprocidad social. Desde una perspectiva pedagógica, la motricidad se convierte en una vía de acceso al lenguaje y a la interacción significativa, favoreciendo una enseñanza inclusiva y multisensorial que atiende los distintos canales de aprendizaje de cada niño.

Estas dificultades motoras (motricidad gruesa y fina), junto con los déficits en atención conjunta y reciprocidad social, no solo afectan áreas académicas como escritura, lectura y matemáticas, sino también la inclusión social, el juego con pares, la participación en rutinas escolares y la autonomía en actividades de cuidado personal. Todo ello exige que la evaluación en niños con TEA sea individualizada, multidisciplinaria, y que los planes de intervención combinados aborden motores, cognitivos, comunicativos y ambientales, para adaptarse a la enorme heterogeneidad del espectro.

2.1.5. Rol del docente y del entorno educativo en la estimulación de estas habilidades

El docente y el contexto escolar cumplen una función determinante en la detección temprana, la intervención y la generalización de las habilidades en los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En la actualidad, los enfoques pedagógicos basados en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), proponen estrategias flexibles que permiten adaptar la enseñanza a las necesidades individuales del alumno, promoviendo así entornos educativos más inclusivos y participativos (Morales y Castillo, 2023).

Estos modelos enfatizan la importancia de estructurar rutinas previsibles, utilizar apoyos visuales y sensoriales, y aplicar el andamiaje pedagógico para facilitar la comprensión y la participación activa de los niños en las actividades del aula. Asimismo, la formación docente en estrategias específicas para el abordaje del TEA se ha identificado como un factor clave para mejorar las prácticas inclusivas. Estudios recientes muestran que los maestros capacitados en metodologías diferenciadas, comunicación alternativa y técnicas de regulación emocional son más efectivos en la gestión del aula y en la promoción de interacciones positivas (López y Ramírez, 2022).

La preparación profesional permite a los docentes identificar señales tempranas de dificultades socioemocionales y aplicar intervenciones basadas en la evidencia que favorezcan el desarrollo integral del niño. De igual manera, la colaboración entre la familia y la escuela constituye un elemento esencial en la transferencia y generalización de habilidades. Las intervenciones conjuntas, en las que padres y maestros comparten estrategias consistentes en ambos contextos, logran fortalecer la autonomía, la comunicación funcional y la conducta adaptativa (Pérez y Domínguez, 2021).

Por último, se destaca la eficacia de las intervenciones basadas en el juego y en la estimulación multisensorial. Estas metodologías fomentan la motivación, la atención sostenida y la interacción social, aspectos fundamentales para el aprendizaje en niños con TEA (Martínez et al., 2022). Las experiencias lúdicas, cuando son coherentes, estructuradas y sistemáticas, propician avances notables en la comprensión del lenguaje, la coordinación motora y la regulación emocional. En síntesis, el rol docente y el entorno educativo no solo son mediadores del aprendizaje, sino también catalizadores de inclusión, bienestar y desarrollo funcional.

El rol del docente en la educación de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) trasciende la simple transmisión de conocimientos, ya que implica la mediación del aprendizaje, la adaptación curricular y la creación de entornos inclusivos que favorezcan el desarrollo integral del estudiante. El profesor actúa como facilitador del proceso educativo, promoviendo experiencias que estimulan la comunicación, la socialización y la autorregulación emocional. En este sentido, el entorno educativo debe configurarse como un espacio estructurado, predecible y flexible, que permita responder a las particularidades cognitivas y sensoriales de cada alumno (Gómez y Sánchez, 2023).

El enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) proporciona una guía valiosa para este propósito, al proponer múltiples formas de representación, acción, expresión y motivación, con el fin de eliminar barreras en el acceso al aprendizaje (CAST, 2018). En los niños con TEA, esta metodología resulta esencial para adaptar materiales, ofrecer apoyos visuales, utilizar herramientas tecnológicas interactivas y fomentar la autonomía mediante rutinas claras y consistentes (Morales y Castillo, 2023). Dichas estrategias no solo promueven la comprensión del entorno, sino también la participación activa del niño en actividades grupales.

Asimismo, la formación docente en estrategias especializadas constituye un factor decisivo para la calidad de la intervención. Un educador debidamente capacitado en comunicación alternativa, apoyos conductuales positivos y enseñanza multisensorial puede identificar de manera temprana las señales de alerta y responder con acciones pedagógicas eficaces (López y Ramírez, 2022). La actualización continua del profesorado en torno a las neurodivergencias favorece la implementación de prácticas inclusivas basadas en la evidencia científica. De acuerdo con Rodríguez y Bermúdez (2021), los programas de formación docente deben incluir componentes teóricos, prácticos y reflexivos que fortalezcan la empatía, la observación pedagógica y la colaboración interdisciplinaria.

El trabajo conjunto entre familia y escuela también representa un elemento esencial en el desarrollo de habilidades adaptativas y sociales. Cuando los padres son parte activa del proceso educativo, se logra una mayor coherencia entre las estrategias aplicadas en casa y en el aula, lo que potencia la generalización de los aprendizajes (Pérez y Domínguez, 2021). Además, la comunicación constante entre ambos contextos permite ajustar los objetivos de intervención a las necesidades reales del niño, facilitando un acompañamiento integral.

Por otro lado, los entornos educativos inclusivos que integran metodologías lúdicas, arte-terapia y actividades psicomotrices contribuyen significativamente a la estimulación sensorial y cognitiva de los estudiantes con TEA. Investigaciones recientes destacan que las actividades basadas en el juego, la música y la estimulación multisensorial mejoran la atención conjunta, la imitación, la comunicación no verbal y las interacciones sociales (Martínez et al., 2022; Ortega et al., 2023). Estas prácticas favorecen la motivación intrínseca y la conexión emocional del niño con su entorno, elementos cruciales para el aprendizaje significativo.

En síntesis, el rol del docente y del entorno educativo en la estimulación de las habilidades de los niños con TEA es de carácter integral, mediador y transformador. El profesor no solo enseña, sino que interpreta, adapta, crea y acompaña. La escuela, por su parte, debe constituirse en un espacio de comprensión, diversidad y equidad, donde cada niño encuentre oportunidades reales para desarrollarse según su propio ritmo y potencial. Solo a través de un compromiso pedagógico inclusivo y humanizado se podrán consolidar entornos de aprendizaje que promuevan la autonomía, la comunicación y la socialización de todos los estudiantes.

2.2. La pintura como herramienta pedagógica

Arribas, Ll., et al., (2024) señalan que la arteterapia constituye una estrategia artística que brinda al individuo diversas herramientas para comunicarse sin necesidad de utilizar frases o palabras orales. A través del uso de medios plásticos, la persona logra expresarse libremente, favoreciendo el desarrollo de destrezas que permiten regular su área corporal, integrar experiencias sensoriales y estimular aspectos relacionados con la flexibilidad, la motricidad gruesa y fina, así como la imaginación y los pensamientos abiertos o no estructurados.

Asimismo, este autor concibe la arteterapia como un espacio de libre expresión especialmente significativo para los niños, en el que no existen límites preestablecidos y se fomenta la exploración, la creatividad y la experimentación con diversas texturas, colores y olores, activando así sus sentidos. En este proceso, los niños pueden elegir los colores que deseen y proyectar en sus creaciones todo aquello que experimentan en su mundo interior. De este modo, la arteterapia se define como un método integral o global, ya que abarca dimensiones sensoriales, corporales y estéticas, al mismo tiempo que promueve el desarrollo intelectual, emocional y motor.

2.2.1. Fundamento teórico del arte en el aprendizaje

El arte, y en especial la pintura, se fundamenta teóricamente en modelos de desarrollo humano que reconocen cómo la percepción sensorial, la creatividad y la expresión no verbal son vías primarias de aprendizaje en los primeros años de vida. La teoría socio-constructivista considera que el niño aprende al explorar el medio, al reflejar su mundo interno a través de medios simbólicos, como los colores, las texturas y las formas. Además, teorías neuropsicológicas modernas señalan que la estimulación artística induce plasticidad neuronal en zonas sensoriales, motoras y prefrontales, favoreciendo conexiones que subyacen a la cognición, la atención y el lenguaje no verbal (Kim et al., 2024)

Para abordar de manera integral el estudio de la creatividad, resulta esencial profundizar en el entendimiento de cada uno de los enfoques de investigación existentes, con el objetivo de incorporar todos los componentes considerables en una teoría global e integradora. A pesar de las diversas concepciones sobre el proceso creativo, existe consenso en torno a algunos aspectos fundamentales. Se reconoce que este proceso se origina a partir de la necesidad de interpretar una situación que implica la satisfacción de una necesidad, la identificación de un fallo o la percepción de un vacío en el funcionamiento de algo.

Este puede también surgir como la solución a un problema novedoso que no ha sido experimentado previamente y cuyos heurísticos tradicionales no son aplicables. En este contexto, el descubrimiento de un problema se configura como un elemento central del proceso creativo. En consecuencia, la fase inicial del proceso creativo implica una cierta sensibilidad hacia los problemas, una actitud crítica, así como la búsqueda activa de información y novedad (López Fernández, 2018).

El reconocido neurocientífico Zeki (2018) destaca en sus investigaciones cómo la experiencia estética asociada con la apreciación artística puede mapearse en el cerebro. Su trabajo revela la activación de áreas específicas del cerebro, como el córtex visual y el sistema de recompensa, al contemplar obras de arte. Esta conexión entre la percepción visual y la respuesta emocional subraya la intrincada relación entre los procesos neurológicos y la apreciación artística.

El vínculo entre el arte y el desarrollo del lenguaje constituye un campo de estudio de gran relevancia dentro de la investigación educativa contemporánea. Diversos autores han destacado que las artes visuales no solo favorecen la creatividad y la expresión emocional, sino que también desempeñan un papel significativo en la adquisición y el desarrollo del lenguaje infantil. La participación en actividades artísticas como la pintura, el dibujo o el modelado, estimula la comunicación simbólica, fortalece la comprensión de significados y promueve la ampliación del vocabulario.

Desde un enfoque neuroeducativo, la experiencia artística activa redes cerebrales asociadas con la percepción, la memoria y la semántica, generando conexiones que sustentan la comprensión y producción lingüística (Rautenberg, B.,2021).

En este sentido, el arte se convierte en un medio de mediación simbólica que permite a los niños expresar pensamientos, emociones y experiencias antes incluso de dominar plenamente el lenguaje verbal. Además, la interacción entre el lenguaje y la creación artística fomenta procesos cognitivos superiores como la abstracción, la categorización y la organización narrativa (Martínez y Gómez, 2023).

Esta dinámica fortalece tanto las habilidades lingüísticas receptivas como las expresivas, impulsando un aprendizaje integral que articula la creatividad, la cognición y la comunicación (López y Ramírez, 2022). El arte se configura como una herramienta pedagógica de alto valor para el desarrollo del lenguaje, pues ofrece a los niños oportunidades de explorar, simbolizar y comunicar desde una perspectiva multisensorial y significativa.

Investigaciones recientes respaldan la idea de que el arte desempeña un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje infantil. Guhn (2019) encontró que la participación regular en actividades artísticas durante la infancia se asocia de manera positiva con el rendimiento académico, especialmente en el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas. Este hallazgo resalta la relevancia de incorporar experiencias artísticas en los procesos educativos, ya que favorecen no solo la expresión creativa, sino también el enriquecimiento del lenguaje y la comunicación en los niños.

2.2.2. La pintura como medio de expresión no verbal

Numerosos estudios señalan que la pintura permite a los niños con TEA expresar emociones, intenciones y pensamientos que no pueden comunicar verbalmente. En un estudio con niños con TEA, la intervención basada en dibujo/pintura mejoró significativamente la expresión emocional y redujo emociones negativas (Kim. L., et al., 2024).

Otro trabajo examinó la capacidad que tienen estos niños para representar emociones sociales (como orgullo o vergüenza) a través de dibujos de figuras humanas, encontrando que, aunque presentaban menores niveles de expresividad que controles en emociones básicas, para emociones sociales no diferían significativamente en expresividad total.

Para Chuquin, G., et al., (2025). Sostienen que las primeras etapas de la vida, la comunicación no verbal adquiere una relevancia primordial, y el arte se presenta como un medio accesible que permite a los niños establecer una conexión consigo mismos y con su entorno. En este contexto, se reconoce que las actividades artísticas fomentan el desarrollo de habilidades esenciales como la resolución de problemas, la creatividad y la adaptabilidad. Al participar en experiencias artísticas dentro de un ambiente en el que aún se encuentran en proceso de desarrollar sus competencias lingüísticas, los niños se liberan de las limitaciones del lenguaje verbal, logrando comunicarse de manera más espontánea y auténtica.

A través del arte, los infantes aprenden a reconocer y gestionar sus emociones, estimulan su imaginación y descubren diversas formas de expresión. El propósito central de esta investigación es analizar el rol del arte en la facilitación de la expresión y la comunicación en los niños pequeños, mediante una revisión sistemática de lecturas y recursos especializados. Se busca comprender cómo las actividades artísticas contribuyen al desarrollo emocional, cognitivo y social de la infancia, potenciando su capacidad para manifestar pensamientos, emociones y experiencias personales.

2.2.3. Beneficios del arte en el desarrollo infantil

Los beneficios del arte en la infancia pueden abordarse desde múltiples dimensiones que abarcan la percepción, las habilidades verbales, la resolución de conflictos, el desarrollo de la creatividad y el fortalecimiento de la autoestima.

Según Azagra Solano y Giménez Chornet, (2018) señala que la educación artística ofrece a los niños una amplia gama de experiencias sensoriales, cognitivas y emocionales, acompañadas de los canales y destrezas necesarios para percibir, estructurar y dar sentido al mundo que los rodea. A través del arte, los niños no solo adquieren habilidades expresivas, sino que también desarrollan su pensamiento simbólico, su sensibilidad estética y su capacidad para comunicar ideas y emociones de manera auténtica.

El arte desempeña un papel esencial en el desarrollo de las habilidades verbales, ya que fomenta la descripción, la narración y la interpretación de experiencias propias y ajenas. Según Rey L., et al. (2017), las actividades de manipulación plástica, especialmente aquellas que involucran materiales como el barro o la arcilla, permiten a los niños canalizar emociones intensas, como la frustración o la agresividad, de una manera constructiva y creativa. Estas experiencias táctiles favorecen la concentración, la coordinación y la regulación emocional, contribuyendo al bienestar integral del niño.

Asimismo, Rubio Gorrochategui y Riaño Galán (2019) sostienen que muchos de los componentes presentes en la actividad plástica tienen una intención de ajuste funcional en el desarrollo infantil. Sin embargo, para que dichas actividades alcancen su propósito formativo, es fundamental que tanto las intenciones pedagógicas como las estrategias técnicas estén claramente definidas, estructuradas y orientadas hacia objetivos específicos de aprendizaje y desarrollo.

En este sentido, el arte no solo constituye un medio de expresión, sino también una herramienta pedagógica que estimula la reflexión, la creatividad y la autoafirmación. A través de la creación artística, los niños aprenden a resolver problemas, a tomar decisiones, a asumir riesgos y a valorar sus propias producciones, lo que impacta directamente en la formación de una autoestima positiva.

De esta manera, la educación artística se consolida como un espacio integral donde confluyen la emoción, la cognición y la acción, impulsando el crecimiento personal y social desde las primeras etapas del desarrollo.

Las actividades de pintura y dibujo constituyen un medio fundamental para que los niños elaboren su propio proceso de liberación personal, especialmente a través de la selección y combinación de colores. Según Castán Chocarro (2019), estas experiencias artísticas permiten que los niños plasmen sus actitudes, pensamientos y emociones, experimentando una sensación de libertad que les posibilita expresar y canalizar su mundo interior. Al disfrutar del uso y la mezcla de colores, los infantes demuestran su creatividad, al tiempo que utilizan el arte como un vehículo para exteriorizar ideas, sentimientos y experiencias personales.

De esta manera, la manifestación plástica se convierte en una herramienta esencial para el desarrollo cognitivo, afectivo y motor del niño, enriqueciendo su potencial artístico y contribuyendo a su descubrimiento del entorno natural y cultural. El arte estimula procesos mentales como la observación, la atención y la memoria, mientras que, a nivel emocional, fomenta la autorregulación y el autoconocimiento.

Rey et al. (2017) sostienen que, mediante la participación en actividades artísticas, los niños también fortalecen sus relaciones interpersonales, lo cual favorece su autoconfianza, autonomía y capacidad de comunicación. El arte, en este sentido, actúa como un lenguaje universal que trasciende las palabras, permitiendo a los niños expresarse incluso cuando el lenguaje verbal aún se encuentra en desarrollo.

Asimismo, los actos de dibujar, realizar manualidades e inventar juegos fomentan el respeto por el trabajo estético, fortaleciendo la creatividad, la imaginación y el pensamiento divergente. Estas experiencias no solo benefician la dimensión emocional y social del niño, sino que también potencian su psicomotricidad fina, la coordinación ojo-mano y las destrezas necesarias para el aprendizaje escolar.

En esta línea, Calderón, G. et al. (2018) destacan que la pintura y el dibujo pueden considerarse herramientas metodológicas altamente efectivas en la educación infantil, ya que contribuyen tanto al desarrollo intelectual como al equilibrio emocional. Por tanto, estas actividades no deben concebirse únicamente como momentos recreativos, sino como oportunidades pedagógicas que promueven el aprendizaje integral, la expresión libre y el desarrollo armónico del niño en todas sus dimensiones.

2.2.4. Estimulación sensorial

En el ámbito de la Educación Inicial, la Expresión Artística se convierte en una herramienta pedagógica valiosa para la estimulación sensorial y emocional de los niños con trastorno del espectro autista (TEA). Entre las diversas manifestaciones del arte, la pintura ocupa un lugar destacado, ya que ofrece un medio de exploración sensorial y comunicación no verbal que favorece la expresión libre de emociones, pensamientos y experiencias.

A través de la pintura, los niños con autismo descubren un universo lleno de colores, formas, texturas e imaginación, lo que les permite canalizar su energía, regular sus emociones y fortalecer sus capacidades perceptivas y motoras. Este proceso creativo no solo estimula la vista y el tacto, sino también la coordinación ojo-mano, la planificación motriz y la atención sostenida.

La pintura, entendida como la aplicación de materiales colorantes sobre diferentes superficies, permite representar, mediante líneas, trazos y combinaciones cromáticas ideas, sentimientos o imágenes que surgen de la propia percepción y sensibilidad del niño.

Según Medina (2018), la pintura puede utilizarse como una estrategia educativa que fomenta la comunicación, la creatividad y la sensibilidad artística, especialmente en niños con dificultades para expresarse verbalmente. Además, contribuye al desarrollo de la concentración, la paciencia y la autoexpresión emocional, aspectos fundamentales en el trabajo con estudiantes que presentan trastornos del desarrollo, como el TEA.

En las primeras edades, los niños muestran un fuerte deseo de crear de manera libre y espontánea, lo que ofrece al docente una oportunidad para guiar sin imponer, promoviendo la autonomía y la exploración sensorial. Es recomendable ofrecerles materiales variados, pinturas de diferentes texturas, pinceles de distintos grosores, esponjas, lienzos, papel o telas que estimulen la experimentación y no limiten su creatividad. De esta manera, se propicia un entorno artístico donde cada niño pueda expresarse desde su singularidad, sin exigencias estéticas ni correcciones innecesarias.

En el caso de los niños con autismo, la estimulación sensorial a través del arte permite trabajar la tolerancia a distintas texturas y sensaciones, lo cual es clave en su proceso de integración y bienestar emocional. El contacto con los materiales y el uso de colores ayudan a regular la sensibilidad táctil y visual, mientras que el proceso creativo favorece la autorregulación emocional y la comunicación alternativa.

Por otra parte, el docente desempeña un rol esencial como mediador del aprendizaje artístico, modelando conductas, acompañando el proceso y promoviendo un ambiente de respeto y seguridad. Tal como señala Medina (2018), el aprendizaje artístico se construye mediante la observación y la imitación, elementos especialmente importantes en la educación de niños con autismo.

De allí que la pintura infantil no debe entenderse como una actividad repetitiva ni limitada a patrones preestablecidos, sino como un espacio para la libertad expresiva y el descubrimiento personal. Los cursos y talleres de pintura adaptados pueden ser de gran utilidad, ya que permiten a los niños aprender nuevas técnicas y explorar materiales en un entorno estructurado y seguro. Además, las visitas a museos y exposiciones con actividades diseñadas para la infancia, como recorridos guiados o talleres interactivos, enriquecen su experiencia sensorial, artística y social.

2.2.5. Desarrollo motor fino

Las actividades de pintura exigen precisión en movimientos de la mano y los dedos, coordinación ojo-mano, control del trazo, uso de pinceles u otras herramientas, lo que fortalece la motricidad fina. En estudios recogidos, los niños que participaron en sesiones regulares de pintura mostraron mejoras en tareas de dibujo (medidas de dibujo), precisión del trazo, coordinación, comparado con b, grupo control (Kim et al., 2024). También las actividades con materiales sensoriales (pinceles, espátulas, texturas) contribuyen a la destreza manual según reportes de arteterapia.

El desarrollo motriz fino en los niños constituye un proceso fundamental en su crecimiento integral, pues involucra la coordinación precisa de los pequeños músculos de las manos y los dedos, junto con la coordinación óculo-manual. Según Cabrera y Dupeyrón (2019), esta habilidad permite alcanzar progresivamente niveles de precisión y exactitud en la ejecución de diversas actividades plásticas y manipulativas, tales como arrugar, rasgar, modelar, punzar, ensartar, recortar, garabatear o dibujar. Dichas acciones no solo fortalecen la destreza manual, sino que también contribuyen al desarrollo cognitivo, la atención y la creatividad infantil.

Diversos pedagogos clásicos han abordado la importancia de la motricidad fina en la formación temprana. Friedrich Fröebel destacó el valor del juego y de las actividades manuales como medio de aprendizaje; María Montessori subrayó la necesidad de proporcionar materiales que favorezcan la autonomía y la coordinación de movimientos; y Jean Piaget consideró el desarrollo motor como una base para la construcción del pensamiento lógico y la comprensión del entorno.

En conjunto, estos enfoques coinciden en que el perfeccionamiento de la motricidad fina debe seguir un proceso gradual y progresivo, en el que las experiencias sensoriales y manipulativas se adapten al nivel de madurez del niño. Durante el periodo comprendido entre los 6 y 9 años de edad, los niños alcanzan un mayor dominio de las habilidades y destrezas motrices finas. En esta etapa logran movimientos más controlados y coordinados, lo que les permite realizar tareas con mayor precisión, como escribir, abotonar, recortar con exactitud o manipular objetos pequeños. Este progreso refleja un avance tanto neuromuscular como cognitivo, producto del aprendizaje y la práctica constante.

De acuerdo con Bernal, A., Moreno, A. y Wanceulen, J. (2018) sostiene que la motricidad fina puede definirse como “la capacidad para utilizar los pequeños músculos con precisión y exactitud, lo cual implica un elevado nivel de maduración y un aprendizaje prolongado para la adquisición plena de cada uno de sus aspectos” (p. 25). En este sentido, su desarrollo no ocurre de manera espontánea, sino que requiere de estimulación, experiencias significativas y acompañamiento pedagógico.

Asimismo, Chuva (2016) amplía esta definición al señalar que la motricidad fina implica “las acciones del ser humano en cuya realización intervienen el ojo, la mano y los dedos en interacción con el medio”. Esta coordinación visomotriz permite al niño ejecutar movimientos precisos, interpretar estímulos visuales y responder de forma adecuada a su entorno, facilitando la adquisición de aprendizajes más complejos.

Cabrera y Dupeyrón (2019) señalan que:

Uno de los objetivos principales del desarrollo de la motricidad fina es lograr una adecuada coordinación entre la mano y el ojo, habilidad que permite al niño ejecutar movimientos precisos y controlados. Esta coordinación se desarrolla posteriormente a la motricidad gruesa, ya que requiere un mayor nivel de concentración y control neuromuscular, siendo un proceso clave para la adquisición de la lectoescritura. Por tal motivo, resulta esencial implementar actividades que estimulen el uso adecuado de materiales, la coordinación óculo-manual y la sensibilidad táctil, las cuales constituyen categorías de análisis fundamentales dentro del desarrollo infantil. (p. 3)

La motricidad fina desempeña un papel determinante en el aprendizaje y la formación integral del niño. No solo facilita la adquisición de habilidades necesarias para la lectura y la escritura.

Sino que también contribuye al fortalecimiento de la memoria, la orientación espacial, la discriminación visual de formas y colores, y al incremento de la creatividad y la expresión personal. Además, este proceso estimula la conciencia corporal, el control de los movimientos, y el desarrollo de una madurez intelectual que favorece el aprendizaje académico y la autonomía en las actividades cotidianas (Almeyda, L., 2019)

El desarrollo de la motricidad fina ocurre de forma progresiva y secuencial, razón por la cual es indispensable estimularla desde los primeros años de vida y continuar perfeccionándola a lo largo del tiempo. Para ello, se recomienda la realización de diversas actividades lúdicas y artísticas que contribuyen positivamente a su fortalecimiento, tales como: colorear, recortar, rasgar papel, modelar figuras con plastilina, dibujar, realizar plegados, practicar el puntillismo, arrastrar plastilina, trabajar la lateralidad y ensartar objetos.

Estas actividades, aplicadas de manera sistemática en sesiones pedagógicas, han demostrado ser eficaces para mejorar y fortalecer la motricidad fina, especialmente en aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades en el control y la coordinación de sus movimientos. De este modo, el trabajo intencionado sobre esta área no solo promueve el desarrollo físico, sino que también potencia la concentración, la autonomía y la capacidad expresiva, aspectos esenciales para el éxito escolar y el crecimiento integral del niño (Almeyda J.et all.,2019).

2.2.6. Regulación emocional

El concepto de arte desempeña un papel esencial en el desarrollo integral de los niños y las niñas, ya que fomenta su capacidad expresiva, fortalece la creatividad y estimula la imaginación, elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje.

La combinación de estos aspectos da origen a la Arteterapia, disciplina que utiliza el arte como medio para la exploración emocional, la autorregulación y el bienestar psicológico. En este contexto, tanto la familia como la escuela cumplen un rol determinante, al preparar a los infantes para desenvolverse de manera autónoma y segura frente a los desafíos del futuro, promoviendo un desarrollo personal, emocional y educativo equilibrado (Identificación y reconocimiento de las emociones a través del arte en educación infantil, 2021).

El trabajo con artes plásticas y visuales, especialmente aquellas inspiradas en el Arte Contemporáneo, constituye un recurso pedagógico de gran valor para abordar las emociones en el aula de Educación Infantil. Estas actividades permiten a los niños expresarse libremente, comprender mejor sus sentimientos y construir significados personales a través de la creación artística

Asimismo, resulta imprescindible reconocer la importancia de la participación activa de los padres en el proceso educativo de sus hijos, ya que la implicación familiar favorece un aprendizaje más profundo y sostenido. En este sentido, Gómez-Maqueo y Monjarás Rodríguez (2020) proponen fortalecer el entorno protector de los niños, de modo que la familia se convierta en un espacio seguro que promueva su desarrollo emocional y social.

La parentalidad se considera el núcleo de la alfabetización emocional, donde los niños adquieren competencias emocionales esenciales para la vida. Pinta et al. (2019) destacan la relevancia de la crianza positiva como base para un desarrollo integral saludable y que los estilos de crianza influyen directamente en el desarrollo socioafectivo infantil. De acuerdo con este autor, la salud mental de los padres, las pautas de crianza y el bienestar emocional de los hijos están estrechamente relacionados.

Por tanto, la familia se consolida como un agente clave en la autorregulación emocional de los niños y en la prevención de problemas de salud mental como la depresión, la agresividad, la baja autoestima o la ansiedad.

Por otro lado, vivir en contextos de violencia de género afecta gravemente el ajuste psicosocial de los menores y deteriora las competencias parentales de las víctimas. En consecuencia, Rosser et al. (2018) enfatizan que la intervención de los profesionales del ámbito sociosanitario debe centrarse en atender las dificultades emocionales de los niños y restablecer las capacidades de crianza de las madres afectadas, con el propósito de mitigar las secuelas de la violencia en sus hijos.

Además, Petrone (2020) plantea la necesidad de ampliar la oferta de servicios dirigidos a la primera infancia, integrando componentes de salud, educación y desarrollo social desde una perspectiva holística, que responda de manera efectiva a las múltiples dimensiones del bienestar infantil.

Para Ticona M., et al., (2023) advierten sobre la problemática del rechazo escolar, el cual puede generar altos niveles de ansiedad ante el castigo o la evaluación, afectando la estabilidad emocional y el rendimiento académico de los estudiantes, es decir, que la integración del arte, la participación familiar, la crianza positiva y las intervenciones socioeducativas conforman un conjunto de estrategias esenciales para el desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños. Fomentar la creatividad, el acompañamiento familiar y la atención integral desde los primeros años constituye una vía eficaz para promover una infancia saludable, resiliente y emocionalmente equilibrada.

2.2.7. Fortalecimiento de la comunicación alternativa

El arte constituye un medio esencial para el fortalecimiento de la comunicación alternativa, al fomentar la creatividad como herramienta fundamental para la resolución de problemas en diversos ámbitos, no solo en el visual. A través de la práctica artística, el niño desarrolla destrezas mentales que le permiten utilizar el arte como un trampolín hacia el aprendizaje y dominio de otras disciplinas.

Los niños con autismo se caracterizan por presentar conductas dominadas por una profunda tendencia al aislamiento, lo que los lleva a ignorar el entorno exterior, especialmente a las personas, aunque suelen establecer una buena relación con los objetos. En sus actitudes y deseos se evidencia una marcada necesidad de mantener la invariabilidad, es decir, la preferencia por rutinas fijas y entornos sin cambios. Las dificultades en el desarrollo del lenguaje constituyen una de las principales manifestaciones mediante las cuales el Trastorno del Espectro Autista (TEA) impacta significativamente los procesos de aprendizaje y socialización. Los retrasos en el habla y los problemas en la adquisición del lenguaje suelen ser, en la mayoría de los casos, las primeras señales de alerta que permiten identificar la posible presencia del trastorno (Furosali et al., 2019).

En términos generales, cuando una persona no logra comunicarse verbalmente, tiende a compensar dicha limitación a través de estrategias de comunicación no verbal, como gestos, expresiones faciales o movimientos corporales. Sin embargo, en muchos niños con TEA esta alternativa también puede verse afectada, ya que presentan dificultades para interpretar y utilizar adecuadamente las formas no verbales de comunicación (Furosali et al., 2019).

De esta manera, la alteración en la comunicación social se reconoce como una de las características nucleares del TEA. La capacidad comunicativa varía de forma considerable entre los niños que presentan este diagnóstico: algunos carecen por completo de lenguaje verbal, mientras que otros logran desarrollar un repertorio limitado de palabras o frases simples. Asimismo, existen casos en los que los niños poseen un vocabulario extenso, aunque presentan dificultades para utilizarlo en contextos comunicativos apropiados o para mantener una conversación coherente.

Estas limitaciones comunicativas repercuten directamente en las interacciones sociales del niño, dificultando su relación con los pares y con los adultos en el entorno educativo. Como consecuencia, se generan obstáculos para el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas, lo que resalta la necesidad de implementar estrategias pedagógicas y terapéuticas orientadas al fortalecimiento del lenguaje y la comunicación funcional en el contexto escolar.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2023):

Las personas con autismo presentan a menudo afecciones comórbidas, como epilepsia, depresión, ansiedad y trastorno de déficit de atención e hiperactividad, y comportamientos problemáticos, como dificultad para dormir y autolesiones. El nivel intelectual varía mucho de un caso a otro, y va desde un deterioro profundo hasta casos con aptitudes cognitivas altas. (párr. 10)

Se subraya la importancia de comprender el autismo desde una perspectiva integral y no reduccionista. Esto significa reconocer que el desarrollo de una persona con TEA no se define únicamente por sus limitaciones, sino también por sus potencialidades, talentos y formas particulares de procesar la información.

2.2.8. Modalidades de pintura adaptadas (pintura con dedos, esponjas, pinceles gruesos, entre otros)

Las modalidades de pintura adaptadas permiten adecuar la experiencia sensorial y motriz a las necesidades específicas del niño, favoreciendo su desarrollo expresivo y emocional. Estas adaptaciones buscan ofrecer alternativas inclusivas que reduzcan la frustración y potencien la creatividad, permitiendo a los estudiantes escoger los materiales y herramientas más adecuados a sus capacidades e intereses.

El uso de pinceles gruesos proporciona mayor control y estabilidad en los movimientos, lo que facilita el agarre y reduce el esfuerzo físico, siendo especialmente útil para niños con dificultades motrices. Por su parte, la utilización de esponjas, rodillos y materiales texturizados amplía las posibilidades sensoriales y estimula la exploración táctil, fomentando la creatividad y la experimentación con diferentes texturas y patrones.

Entre las técnicas más enriquecedoras se encuentra el finger paint o pintura con los dedos, una modalidad artística que emplea las manos y los dedos como principales herramientas de trabajo, en lugar de pinceles o brochas. Esta técnica estimula el contacto directo con la pintura, permitiendo al niño explorar libremente colores, formas y sensaciones.

Su valor pedagógico radica en que facilita la expresión emocional y la comunicación no verbal, especialmente en aquellos niños con dificultades para expresarse mediante el lenguaje oral. Además, promueve la coordinación motora fina, la atención y la relajación, convirtiéndose en un medio terapéutico y educativo a la vez (Barja Suárez et al., 2024).

El finger paint también puede aplicarse eficazmente en proyectos bilingües, ya que la expresión artística actúa como un medio universal para superar las barreras del idioma. A través de esta técnica, los estudiantes logran comunicar ideas, emociones y conceptos que en ocasiones resultan difíciles de expresar con palabras, fortaleciendo así la creatividad, la comunicación y la colaboración en entornos multiculturales y multilingües (Barja Suárez et al., 2024).

Otras investigaciones han incorporado herramientas digitales multisensoriales que amplían la experiencia artística mediante superficies interactivas que responden al movimiento corporal. Este tipo de recursos combina estímulos visuales, táctiles y auditivos, favoreciendo la integración motora, la atención y la coordinación visomotriz.

Asimismo, las intervenciones de pintura basadas en el dibujo adaptado han demostrado resultados positivos al permitir el uso de diversas herramientas como pinceles de distinto grosor o materiales ergonómicos que facilitan la expresión manual y gráfica de los niños. Estas adaptaciones promueven una experiencia artística más inclusiva y significativa, donde la pintura se convierte en un medio para canalizar emociones, desarrollar habilidades motrices y fortalecer la autoestima (Kim et al., 2024).

Las modalidades adaptadas de pintura, ya sea con los dedos, pinceles gruesos, esponjas o recursos digitales representan un medio esencial para integrar la educación artística, la estimulación sensorial y la inclusión educativa. A través de ellas, los niños no solo crean, sino que comunican, experimentan y se desarrollan de forma integral en un entorno que respeta su individualidad y potencia sus capacidades.

2.3. Estrategias metodológicas inclusivas mediante la pintura

La pintura se revela como un recurso pedagógico y terapéutico privilegiado para desarrollar habilidades cognitivas, motrices, sociales y expresivas en contextos inclusivos. Para que esta herramienta sea efectiva con estudiantes con necesidades educativas especiales, es esencial integrarla dentro de un marco metodológico que contemple la variabilidad del alumnado, ofrezca apoyos visuales y adapte los materiales, el espacio y las dinámicas. A continuación se presentan tres bloques estratégicos aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), adaptaciones curriculares para estudiantes con autismo, y actividades específicas con pintura para enseñar habilidades básicas que articulan la pintura como medio de aprendizaje para todos.

2.3.1. Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aplicados al arte

El marco del DUA propone que los entornos educativos sean diseñados para atender desde el inicio la diversidad del alumnado, ofreciendo múltiples medios de representación, acción-expresión y compromiso (Meyer, Rose y Gordon, 2019). En el contexto del arte, estos principios permiten que los estudiantes accedan al contenido de forma diversa (por ejemplo, demostraciones visuales, muestras previas o vídeos paso a paso), expresen su aprendizaje mediante diferentes herramientas (pinceles, esponjas, dedos, herramientas digitales) y se motiven con opciones creativas y sensoriales adaptadas. De igual forma Glass et al. (2019) señalan que en la educación artística “las artes juegan un papel creciente en la oferta de opciones de aprendizaje atractivas para todos los alumnos” (p. 98). Por tanto, la aplicación del DUA al arte focaliza no solo en qué se aprende, sino en cómo y por qué se aprende, permitiendo que los estudiantes con diversidad funcional incluyendo necesidades sensoriales o motrices participen plenamente en actividades pictóricas adaptadas.

Para su implementación práctica se sugieren estrategias tales como: (a) mostrar la actividad mediante imágenes o modelos paso a paso; (b) ofrecer distintos modos de expresión artística pincel, esponja, dedos o tableta interactiva, para que el alumno elija su herramienta; y (c) ajustar el nivel de desafío o los materiales sensoriales según las características individuales del estudiante. De ese modo, la educación artística se convierte en un espacio verdaderamente inclusivo donde la pintura no es solo un fin estético, sino un medio de aprendizaje accesible.

2.3.2. Adaptaciones curriculares para estudiantes con autismo

En el caso de alumnos con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), las adaptaciones curriculares en el ámbito artístico deben contemplar de forma específica el contenido, el proceso y el producto de la actividad según sus necesidades sensoriales, atencionales y de comunicación (Bernier et al., 2022). Esa revisión halló que aunque intervenciones artísticas como la pintura o el dibujo mejoran habilidades de interacción social, motricidad y factores conductuales en niños con TEA, para observar cambios sostenidos es necesario que las intervenciones sean sistemáticas, individualizadas y bien estructuradas.

Prácticas adaptadas incluyen: uso de apoyos visuales claros que indiquen la secuencia de la actividad, reducción de estímulos sensoriales distractores en el entorno, modificación de materiales de acuerdo con la tolerancia sensorial del alumno (por ejemplo, pinturas sin olor o paletas pequeñas) y la integración de sistemas de comunicación aumentativa dentro de la actividad artística (tarjetas pictográficas para elegir colores o indicar “más” o “terminado”). Estas adaptaciones permiten una participación activa, disminuyen la frustración y promueven la autoexpresión; en efecto, transforman la pintura en una vía de aprendizaje, comunicación y autorregulación emocional.

2.3.3. Actividades específicas con pintura para enseñar habilidades básicas

Las siguientes propuestas describen actividades concretas que utilizan la pintura como medio para enseñar habilidades cognitivas, de atención y sociales. Cada actividad incluye adaptaciones y criterios de evaluación para asegurar su pertinencia e inclusión.

Una actividad sugerida consiste en presentar a los estudiantes fichas con formas básicas y paletas de pintura con colores específicos, pidiéndoles que pinten la forma indicada con el color correcto. Esta práctica favorece tanto el reconocimiento visual como la asociación cognitiva entre forma y color. Para adaptarla, se puede dotar las fichas con marcadores táctiles para alumnos con baja discriminación visual, utilizar paletas preorganizadas o permitir que el alumno señale en lugar de pintar si tiene dificultades motrices. Estas adaptaciones soportan el aprendizaje multisensorial y reducen barreras de acceso. La literatura indica que las intervenciones artísticas multisensoriales favorecen el aprendizaje perceptivo de estudiantes con necesidades especiales (Bernier et al., 2022) y que la selección de materiales adecuados es fundamental para facilitar la accesibilidad.

En esta actividad, los alumnos realizan una pintura siguiendo una secuencia visual de pasos (por ejemplo: fondo, forma principal, detalles, firma), utilizando un modelo inicial y posteriormente trabajando de manera autónoma.

El uso de apoyos visuales, temporizadores y andamiaje progresivo permite que los niños desarrollen la habilidad de seguir instrucciones en un contexto artístico. Se puede adaptar la actividad mediante pasos más cortos para quienes tienen menor capacidad atencional, utilizar señales auditivas o permitir respuestas alternativas (como marcar que han completado un paso en vez de pintarlo).

Este tipo de práctica cuenta con respaldo investigativo que sugiere que las intervenciones artísticas estructuradas pueden mejorar la atención sostenida y el seguimiento de tareas en niños con desafíos de atención (Conolly, 2025).

La pintura colectiva o mural cooperativo brinda a los estudiantes la oportunidad de colaborar, turnarse, comentar el trabajo de sus compañeros y compartir ideas en un entorno artístico. Se pueden asignar roles adaptados (por ejemplo, encargado de la selección de colores, encargado de limpieza o encargado de aplicar textura) y usar temporizadores visuales para gestionar los turnos.

Para alumnos con TEA o dificultades sociales, tales dinámicas grupales bien estructuradas facilitan la interacción, la imitación, el respeto del turno y la comunicación no verbal. La investigación muestra que las intervenciones artísticas grupales pueden reducir conductas problemáticas y mejorar la interacción social en niños con dificultades de aprendizaje (Conolly, A.,2025). Además, la pintura en comunidad refuerza la autorregulación emocional, el sentido de pertenencia al grupo y la autoestima (Bernier et al., 2022).

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Fases de la investigación

Fase I: Selección y descripción de los participantes

- Escenario:

La investigación se llevará a cabo en el Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE) ubicado en Herrera, donde se brindan servicios educativos y terapéuticos a niños con trastornos del espectro autista. Este centro cuenta con ambientes adecuados para la implementación de actividades artísticas y pedagógicas.

- Población:

La población estará conformada por todos los estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista que se encuentran matriculados en el IPHE, específicamente en las edades comprendidas entre 6 y 12 años, que participan regularmente en las actividades del centro.

- Participantes:

Se seleccionará un grupo de 10 estudiantes con diagnóstico confirmado de autismo, que asisten de manera continua a las sesiones del IPHE y que cuentan con autorización de sus padres o tutores para participar en la investigación.

- Tipo de muestra:

Se utilizará una muestra no probabilística por conveniencia, ya que se seleccionarán los participantes que cumplen con los criterios específicos y están disponibles durante el periodo de estudio.

Este tipo de muestra es común en investigaciones cualitativas porque permite un análisis profundo y detallado de casos específicos sin la necesidad de representar a toda la población (Hernández, Fernández Y Baptista, 2021, p. 237).

3.2. Fase II: Descripción de las Variables a Evaluar

- Variable Independiente: Enseñanza de habilidades básicas mediante la pintura

- Definición Conceptual:

La enseñanza de habilidades básicas mediante la pintura se refiere al uso intencionado de actividades artísticas, específicamente el uso de la pintura, como estrategia educativa para promover el desarrollo de destrezas fundamentales como la coordinación visomotora, la concentración, la expresión emocional y la comunicación en niños con necesidades especiales. Según Malchiodi (2018), "las artes visuales como la pintura permiten a los niños expresar emociones, fortalecer habilidades motoras finas y fomentar la integración sensorial" (p. 22).

- Definición Operacional:

Se entiende como la aplicación de sesiones planificadas de pintura donde los estudiantes realizan actividades que implican trazar, colorear, mezclar colores y representar ideas u objetos, guiados por el docente con objetivos educativos específicos orientados al desarrollo de habilidades funcionales básicas, se

observará la participación activa en las sesiones de pintura, el uso adecuado del pincel, la elección de colores y la ejecución de trazos dirigidos como indicadores de enseñanza activa.

- Variable Dependiente: Desarrollo de habilidades básicas en estudiantes con autismo
- Definición Conceptual:

Las habilidades básicas en estudiantes con autismo incluyen capacidades esenciales para la vida diaria, como la comunicación, la motricidad fina, la autorregulación emocional y la socialización, las cuales tienden a presentar retrasos o alteraciones debido a las características propias del Trastorno del Espectro Autista. De acuerdo con Amarillo et al. (2021), “las habilidades básicas en el autismo están asociadas al desarrollo funcional que permite al niño desenvolverse con mayor autonomía en su entorno” (p. 87).

- Definición Operacional:

Se evalúa a través de la observación cualitativa del progreso en tareas relacionadas con motricidad fina, seguimiento de instrucciones, expresión gráfica, permanencia en la actividad y comportamiento durante las sesiones de pintura, mediante una rúbrica o lista de cotejo. Estas habilidades serán monitoreadas en un período determinado para identificar mejoras en la conducta, autonomía y desempeño de tareas artísticas.

3.3. Fase III: Descripción de los instrumentos y/o herramientas de recolección de datos.

Para el desarrollo de esta investigación, se utilizará dos instrumentos principales de recolección de datos:

- La entrevista semiestructurada dirigida a los docentes
- La guía de observación aplicada en el aula.

Entrevista a los docentes, es un instrumento en donde se explora las percepciones, estrategias y experiencias relacionadas con la aplicación de la neurodidáctica en el aula (Hernández, Fernández y Baptista, 2019).

La observación en el aula consiste en registrar comportamientos, estrategias pedagógicas y respuestas de los estudiantes ante diversas situaciones de aprendizaje (Anguera, 2020).

3.4. Fase IV: Procedimiento:

La investigación se desarrollará mediante una serie de etapas organizadas de manera lógica y sistemática, que permitirán cumplir con los objetivos planteados y garantizar la rigurosidad metodológica del estudio. Cada etapa se ha diseñado con el propósito de asegurar la coherencia entre la planificación, la ejecución y la presentación de los resultados, manteniendo los principios éticos y científicos que rigen la investigación educativa.

Etapa I: Denominada de inicio, se centra en la selección y validación del tema de investigación. En esta etapa, el investigador identifica la problemática principal dentro del contexto educativo, considerando su relevancia social y académica. Posteriormente, se presenta formalmente el tema ante la instancia correspondiente para su aprobación y se elabora una justificación que respalde la pertinencia y necesidad del estudio, destacando su aporte potencial a la comunidad educativa y su vinculación con la realidad local.

Etapa 2: Construcción del anteproyecto, se enfoca en la consolidación de la estructura inicial del trabajo investigativo. Durante esta etapa, se redactan el planteamiento del problema, los antecedentes, la situación actual y la justificación teórica que sustenta el estudio.

Asimismo, se formulan los objetivos generales y específicos que guiarán el proceso y se define el tipo y diseño de investigación más adecuado para responder a las preguntas planteadas, estableciendo la base conceptual y metodológica para las etapas posteriores.

Etapa 3: Correspondiente a la metodología, implica la planificación técnica del estudio. En esta etapa, el investigador identifica el escenario de aplicación, que corresponde al Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), en la provincia de Herrera. Además, se definen la población y la muestra, las categorías de análisis y las variables pertinentes. Se elaboran los instrumentos de recolección de datos, tales como cuestionarios, entrevistas o guías de observación, los cuales son sometidos a validación mediante juicio de expertos para garantizar su fiabilidad y pertinencia con los objetivos del estudio.

Etapa 4: De implementación, comprende la ejecución del trabajo de campo según el diseño metodológico establecido. En esta etapa, el investigador organiza un cronograma de actividades y gestiona los permisos institucionales necesarios para aplicar los instrumentos a la población seleccionada. Posteriormente, se procede a la recolección de datos, respetando los principios de confidencialidad y consentimiento informado, y se organiza la información de manera sistemática para su análisis posterior.

Etapa 5: Desarrollo de la tesis, abarca la redacción de los capítulos que constituyen el documento final. El investigador elabora los capítulos I al V, realiza el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, y formula las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio. Durante esta etapa, se lleva a cabo la revisión y corrección del documento en coordinación con el asesor académico, con el fin de asegurar coherencia, rigurosidad metodológica y cumplimiento de las normas institucionales.

Etapa 6: De cierre, comprende la revisión técnica y formal del documento final. En esta etapa, el investigador verifica la originalidad del trabajo mediante el software Turnitin y realiza la comprobación de estilo, formato y citación según las normas APA (7.^a edición). Por último, se realiza la sustentación ante el jurado evaluador y se entrega la versión final en formato PDF al Sistema Bibliotecario Universitario de Documentación y Evaluación (SIBUDELAS),

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan y analizan los hallazgos obtenidos de los docentes del IPHE de Herrera respecto a la implementación de la pintura como estrategia educativa para el desarrollo de habilidades básicas en estudiantes con autismo. El análisis se realiza desde un enfoque cualitativo, relacionando las percepciones y experiencias de los participantes con los fundamentos teóricos revisados en el marco conceptual. Se busca responder a los objetivos específicos y a la pregunta principal de investigación.

4.1. Observación

Tabla 1. Distribución de la edad, sexo y grado

| N.º | Edad | Sexo | Grado/Nivel |
|-----|------|--|--------------|
| 1 | 7 | <input type="checkbox"/> F <input checked="" type="checkbox"/> M | Primaria 1 |
| 2 | 6 | <input checked="" type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M | Preescolar 2 |
| 3 | 8 | <input type="checkbox"/> F <input checked="" type="checkbox"/> M | Primaria 2 |
| 4 | 6 | <input checked="" type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M | Preescolar 1 |
| 5 | 7 | <input type="checkbox"/> F <input checked="" type="checkbox"/> M | Primaria 1 |
| 6 | 6 | <input checked="" type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M | Preescolar 2 |
| 7 | 7 | <input type="checkbox"/> F <input checked="" type="checkbox"/> M | Primaria 2 |
| 8 | 6 | <input checked="" type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M | Preescolar 1 |
| 9 | 7 | <input type="checkbox"/> F <input checked="" type="checkbox"/> M | Primaria 1 |
| 10 | 6 | <input checked="" type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M | Preescolar 2 |

Fuente. Castro, J. (2025) Observación en el aula, IPHE Herrera.

La tabla revela una muestra equilibrada en términos de sexo, con cinco niñas y cinco niños, y con edades comprendidas entre los 6 y 8 años, correspondientes a niveles de preescolar y primaria inicial. Esta diversidad etaria y de grado permite analizar cómo la pintura, como estrategia pedagógica, se adapta a distintos niveles de desarrollo y necesidades individuales.

Por consiguiente, los estudiantes más pequeños requieren un mayor acompañamiento en motricidad fina y comprensión de instrucciones, mientras que los mayores pueden asumir tareas más complejas, mostrando avances en autonomía, creatividad y expresión de ideas a través del arte.

También la distribución de la muestra evidencia que la estrategia de enseñanza mediante la pintura puede aplicarse de manera inclusiva, considerando tanto la etapa de desarrollo como las características individuales de cada estudiante. Esta información es relevante para interpretar cómo los niños responden a las actividades artísticas, cómo se fortalece su participación, su expresión emocional y su interacción social.

Esto permite contextualizar los hallazgos sobre el impacto de la pintura en la adquisición de habilidades básicas y el desarrollo funcional, en concordancia con los objetivos de la investigación y los fundamentos teóricos sobre aprendizaje multisensorial y estrategias inclusivas.

Observación 1: Sujeta adecuadamente el pincel o herramienta de pintura. Describir si el agarre del pincel es firme, inseguro o requiere apoyo del docente.

Datos obtenidos

E1: Mantiene un agarre firme utilizando los tres dedos principales, aunque presenta hipersensibilidad al tacto, logra estabilidad en los trazos y no requiere apoyo del docente.

E2: Realiza un agarre funcional con ligera tensión muscular, característica común en algunos estudiantes dentro del espectro, mantiene control motriz adecuado y trabaja de manera autónoma.

E3: El agarre es inseguro; cambia la posición de los dedos repetidamente debido a dificultad para autorregular la presión. Necesita recordatorios verbales para estabilizar la mano.

E4: Sujeta el pincel con agarre palmar, muestra rigidez en los dedos y movimientos poco coordinados. Requiere guía física ocasional del docente para mejorar la postura.

E5: Utiliza un agarre adecuado, aunque la posición de la muñeca gira hacia adentro debido a una preferencia motriz repetitiva, mantiene la herramienta sin apoyo del docente.

E6: El agarre es inestable; alterna entre dos y tres dedos, presentando dificultad para regular la presión. Solicita ayuda verbal o gestual del docente cuando pierde control en los trazos.

E7: Mantiene un agarre firme y preciso. Sus movimientos son coordinados y controlados. No requiere apoyo, aunque necesita un ambiente estructurado para sostener la actividad.

E8: Muestra un agarre débil, con poca presión. El pincel se le cae en varias ocasiones, lo que provoca frustración. Requiere acompañamiento cercano para mantener la herramienta correctamente.

E9: El agarre es funcional pero poco consistente. Mejora significativamente cuando recibe retroalimentación visual o modelado. Presenta avances durante el transcurso de la actividad.

E10: Mantiene un agarre firme y estable. Presenta buena coordinación fina y autonomía total. Requiere apoyos mínimos únicamente para la organización del espacio de trabajo.

Análisis y discusión de los resultados

La información recopilada revela tres niveles claramente diferenciados en la habilidad de sujetar el pincel entre los estudiantes con autismo: aquellos que presentan un agarre firme y funcional, quienes muestran un agarre inseguro o poco estable, y los que requieren apoyo directo del docente para manipular la herramienta. Esta diversidad de desempeños refleja la variabilidad característica del espectro autista, especialmente en lo relacionado con la motricidad fina, la regulación sensorial y los patrones de coordinación.

Dentro del primer nivel se ubican E1, E2, E5, E7 y E10, quienes demuestran un dominio adecuado de la presión del pincel y un control motor fino que les permite trabajar con autonomía. A pesar de presentar algunas particularidades sensoriales propias del TEA, estos estudiantes mantienen estabilidad en los trazos y ejecutan movimientos precisos y coordinados. Su desempeño sugiere un desarrollo motriz favorable, posiblemente asociado con experiencias previas en actividades manipulativas, una mayor madurez motriz o una adecuada autorregulación sensorial, elementos que facilitan su independencia durante la actividad artística.

En el segundo nivel se encuentran E3, E6 y E9, quienes presentan un agarre inestable o poco consistente. Estas dificultades se relacionan con variaciones en la presión ejercida sobre el pincel, cambios frecuentes en la postura de los dedos y necesidad de apoyos verbales o visuales para mantener la correcta sujeción.

Este patrón es común en niños dentro del espectro que presentan desafíos en la planificación motriz o en la integración sensorial, lo cual repercute en la precisión de los movimientos. No obstante, los avances observados durante la actividad indican que, mediante estrategias visuales, estructuración del entorno y práctica guiada, estos estudiantes pueden ir consolidando un agarre más funcional y estable.

En el tercer nivel se ubican E4 y E8, quienes requieren apoyo directo por parte del docente para sostener y manipular el pincel. El uso del agarre palmar, la baja fuerza digital y la tendencia a perder la herramienta reflejan un desarrollo más limitado de la motricidad fina. Estas características pueden estar influenciadas por dificultades sensoriomotrices, baja tolerancia a ciertos estímulos táctiles o escasa experiencia en actividades que requieren precisión digital. En estos casos, se hace necesario implementar intervenciones más sistemáticas, como ejercicios de pinza, actividades de manipulación de objetos pequeños y propuestas multisensoriales que favorezcan la exploración segura y gradual.

Los resultados muestran que la mitad del grupo presenta un agarre funcional, mientras que la otra mitad requiere distintos niveles de apoyo. Esta distribución coincide con la diversidad motriz y sensorial propia de los niños con autismo, lo que refuerza la importancia de mantener estrategias pedagógicas flexibles y adaptadas a sus necesidades individuales.

Asimismo, los hallazgos resaltan la relevancia de continuar fortaleciendo la motricidad fina a través de actividades estructuradas, apoyos visuales y experiencias multisensoriales que promuevan la autonomía, la precisión gráfica y el disfrute en las actividades artísticas.

Observación 2. Coordina los movimientos de la mano y la vista al realizar trazos. Registrar el nivel de control, precisión, continuidad o interrupciones en los trazos.

Datos obtenidos

E1: Coordina la mirada con el movimiento de la mano de manera funcional. Mantiene precisión en trazos rectos y curvos simples. Aunque presenta sensibilidad auditiva, logra continuidad si el ambiente es tranquilo. No requiere apoyo del docente.

E2: Realiza la secuencia visual–motora de forma adecuada, aunque muestra tensión muscular que genera pequeños saltos en el trazo. Mantiene el ritmo y dirección con mínima supervisión. Conserva buena concentración durante períodos breves.

E3: La coordinación es irregular. Interrumpe los trazos con frecuencia debido a dificultades para sostener la atención conjunta. La precisión disminuye al cambiar de dirección, lo que evidencia desafíos en la planificación motriz. Requiere recordatorios verbales suaves.

E4: Presenta dificultades notorias para alinear la vista con el recorrido gráfico. Los trazos se desvían y pierden continuidad. Necesita guía física ocasional para iniciar y mantener el movimiento, especialmente en figuras curvas o secuenciales.

E5: Coordina adecuadamente los movimientos en actividades predecibles. Muestra precisión estable cuando se utilizan guías visuales estructuradas. Las interrupciones aparecen cuando intenta figuras nuevas o complejas, reflejando rigidez cognitiva.

E6: La continuidad de los trazos es inestable; alterna entre momentos de precisión y pausas abruptas. Esta variabilidad se asocia a la dificultad para regular la anticipación del movimiento. Requiere apoyos visuales para mantener el trazo dentro del margen.

E7: Realiza trazos continuos, precisos y fluidos. Coordina la vista y la mano sin dificultades. Su desempeño mejora cuando el ambiente es estructurado y se le presentan rutinas previsibles. No requiere apoyo directo del docente.

E8: Tiene dificultad para coordinar la mirada con el movimiento. Los trazos son temblorosos, con múltiples interrupciones y pérdida del recorrido. Se frustra con facilidad, por lo que necesita acompañamiento cercano y un ritmo más pausado.

E9: La coordinación viso–manual es funcional pero fluctuante. Se observa mejora notable cuando recibe modelado visual o demostración previa. Puede mantener la continuidad del trazo durante lapsos cortos, mostrando progreso con la práctica.

E10: Presenta coordinación eficiente entre la vista y la mano. Los trazos son firmes, continuos y bien dirigidos. Ejecuta figuras simples y complejas con autonomía. Solo requiere apoyo mínimo para la organización inicial de la tarea.

Análisis y discusión de los resultados

Los datos muestran las diferencias claras entre los estudiantes al coordinar la vista con el movimiento de la mano, una habilidad que suele verse afectada en niños con autismo debido a variaciones sensoriales, atencionales y motrices. En el primer nivel de desempeño se ubican E1, E2, E5, E7 y E10. Logran trazos fluidos, precisos y con adecuada continuidad.

Aunque algunos exhiben tensión muscular o sensibilidad sensorial, mantienen un nivel de autonomía que evidencia un desarrollo viso-motor favorable. Estos estudiantes responden bien a ambientes estructurados y a patrones repetitivos, lo cual fortalece su precisión gráfica.

En el segundo nivel se encuentran E3, E6 y E9, su coordinación es variable, con interrupciones, inicios y pausas abruptas o pérdida temporal de dirección. Estas dificultades reflejan desafíos en la planificación motriz y en la capacidad para sostener la atención conjunta, elementos frecuentes en estudiantes del espectro autista. No obstante, muestran progreso cuando se incorporan estrategias como el modelado, las guías visuales y la segmentación de tareas.

En el tercer nivel se ubican E4 y E8, presentan mayores dificultades para mantener continuidad, precisión y direccionalidad en los trazos. Su necesidad de guía física o acompañamiento constante indica un desarrollo viso-motor más limitado, influenciado por dificultades sensoriales, baja tolerancia a la frustración y escasa experiencia en actividades gráficas. En estos casos, las intervenciones deben centrarse en la estimulación viso-manual progresivo y el trabajo estructurado desde lo más simple hasta lo más complejo.

Por lo tanto, los hallazgos, confirman la amplia variabilidad viso-motora presente en los estudiantes con autismo. La mitad del grupo demuestra un desempeño funcional, mientras que la otra mitad requiere distintos niveles de apoyo. Se reafirma la necesidad de implementar estrategias pedagógicas individualizadas, apoyos visuales y ambientes predecibles para fortalecer la coordinación viso-manual, indispensable para la escritura, la motricidad fina y la expresión artística.

Observación 3. Mantiene la atención durante la actividad de pintura. Observar el tiempo que logra concentrarse en la tarea y si necesita estímulos externos.

Datos obtenidos

E1: Mantiene la atención de manera continua durante periodos moderados. No requiere estímulos externos adicionales; sin embargo, su concentración mejora cuando el entorno es silencioso y estructurado. Retoma la tarea con facilidad si se presenta una distracción leve.

E2: Presenta un tiempo de atención sostenida adecuado, aunque se observan momentos de inquietud motora que interrumpen brevemente la actividad. Responde positivamente a recordatorios verbales suaves para redirigir la concentración.

E3: La atención se fragmenta con frecuencia. Se distrae por estímulos visuales del entorno y suele pausar la actividad sin razón aparente. Necesita redireccionamiento constante mediante estímulos verbales o visuales.

E4: Muestra baja tolerancia para sostener la atención. Se dispersa con facilidad y requiere apoyo físico o modelado continuo para mantenerse en la actividad. Su tiempo de concentración es breve, incluso en actividades estructuradas.

E5: Mantiene la atención cuando la actividad es predecible y organizada. Sin embargo, interrumpe el trabajo si se presentan estímulos inesperados. Responde bien a apoyos visuales y a la anticipación de pasos.

E6: La atención es variable. Alterna entre momentos de concentración profunda y pausas prolongadas por distracción interna. Requiere señales gestuales o visuales para reorientar la tarea, especialmente cuando cambia de material.

E7: Demuestra un excelente nivel de atención sostenida. Permanece concentrado durante toda la actividad sin necesidad de estímulos externos. Se involucra activamente y mantiene un ritmo constante de trabajo.

E8: Presenta dificultades significativas para sostener la atención. Se distrae fácilmente por sonidos u objetos cercanos. Necesita acompañamiento permanente para evitar abandonar la tarea. La frustración reduce aún más su concentración.

E9: La atención es funcional, pero depende del uso de apoyos visuales o de demostraciones previas. Mantiene la concentración por intervalos cortos, aunque muestra avances cuando se emplea un sistema de pasos secuenciados.

E10: Mantiene atención plena durante toda la actividad. Sigue instrucciones sin dificultad y participa de forma autónoma. Solo requiere orientación mínima para organizar los materiales antes de iniciar.

Análisis y discusión de los resultados

Los datos obtenidos evidencian las diferencias marcadas en la capacidad de atención sostenida durante la actividad de pintura, un aspecto crucial del desempeño académico y de la autorregulación en estudiantes con autismo. Las variaciones observadas se relacionan con factores sensoriales, emocionales y cognitivos que influyen directamente en la persistencia y la continuidad en la tarea.

En el primer nivel de atención sostenida se ubican E1, E2, E5, E7 y E10. Estos estudiantes logran mantener la concentración durante periodos prolongados, mostrando compromiso con la actividad y un adecuado nivel de autorregulación. Aunque algunos experimentan distracciones ocasionales o sensibilidad sensorial, logran redirigir su atención con apoyos mínimos.

Este perfil sugiere una madurez atencional mayor y una respuesta positiva a entornos estructurados y rutinas claras. En el segundo nivel, representado por E3, E6 y E9, la atención se caracteriza por fluctuaciones frecuentes. Estos estudiantes manifiestan dificultad para sostener la concentración de manera continua, presentando pausas no planificadas, distracción por estímulos externos o internos y disminución del ritmo de trabajo. Sin embargo, muestran avances significativos cuando se utilizan estrategias como apoyos visuales, segmentación de tareas, anticipadores y el uso de rutinas consistentes. Esto indica que su atención mejora considerablemente con herramientas pedagógicas adecuadas.

En el tercer nivel se encuentran E4 y E8, quienes presentan las mayores dificultades para mantener la atención. Su tiempo de concentración es limitado, requieren redirección constante y tienden a abandonar la actividad si no reciben acompañamiento cercano. Factores como baja tolerancia a la frustración, dificultades sensoriales y escasa regulación emocional influyen de manera notable en su desempeño. Para estos estudiantes, es fundamental implementar intervenciones personalizadas que incluyan ambientes altamente estructurados, tiempos cortos de trabajo, refuerzos positivos y actividades graduadas.

Los hallazgos reflejan que solo una parte del grupo logra mantener una atención plena sin apoyos adicionales, mientras que la mayoría requiere niveles variables de acompañamiento. Esto confirma la necesidad de emplear estrategias de enseñanza diferenciadas que consideren el perfil atencional de cada estudiante, promoviendo entornos previsibles, apoyos visuales, pausas programadas y actividades multisensoriales que mantengan la motivación y la participación sostenida durante tareas como la pintura.

Observación 4. Sigue instrucciones simples del docente durante la sesión. Describir el nivel de comprensión, respuesta y secuencia en la ejecución de tareas.

Datos obtenidos

E1: Comprende instrucciones simples y responde con rapidez. Realiza las acciones en el orden indicado y mantiene coherencia en la secuencia. No requiere repeticiones adicionales por parte del docente.

E2: Atiende a las instrucciones básicas y las ejecuta de forma adecuada. En ocasiones necesita que la indicación sea breve y concreta debido a su tendencia a distraerse, pero logra completar la tarea sin mayores dificultades.

E3: Comprende la instrucción inicial, pero requiere repetición y apoyo visual para asegurar la correcta ejecución. Presenta dificultades para mantener la secuencia, especialmente cuando incluye más de un paso.

E4: Tiene dificultades para interpretar instrucciones verbales. Necesita guía física o modelado directo para comprender lo que se espera. Su ejecución es lenta y tiende a omitir pasos si no se le dirige.

E5: Sigue instrucciones simples cuando estas son claras y acompañadas de anticipadores visuales. Tiende a perder el hilo de la secuencia si se presentan instrucciones consecutivas, pero responde bien con apoyo estructurado.

E6: Ejecuta instrucciones de un solo paso sin dificultad. Sin embargo, cuando la tarea requiere una secuencia mayor, necesita que el docente repita la indicación y utilice gestos para reforzar la comprensión.

E7: Comprende, procesa y ejecuta instrucciones simples con fluidez. Mantiene un ritmo ordenado y casi no requiere apoyos. Su desempeño es estable, incluso cuando las tareas incluyen más de un paso.

E8: Tiene dificultades para comprender indicaciones verbales y suele quedarse inmóvil ante una instrucción nueva. Necesita interacción directa, modelado físico y repetición frecuente para poder iniciar la acción.

E9: Responde bien a instrucciones simples si se acompañan con señales visuales. Presenta dificultad para recordar secuencias, pero mejora cuando el docente utiliza paso a paso ilustrado o demostraciones previas.

E10: Atiende y ejecuta las instrucciones de forma eficiente y organizada. Mantiene coherencia en la secuencia y no requiere apoyos adicionales, solo orientación inicial mínima.

Análisis y discusión de los resultados

La información refleja tres niveles de desempeño en la habilidad de seguir instrucciones simples entre los estudiantes con autismo. Esta habilidad es esencial para la participación académica, la autonomía y la interacción en el aula, ya que implica comprensión verbal, memoria secuencial y autorregulación.

El primer nivel, compuesto por E1, E2, E7 y E10, muestra a estudiantes que comprenden y ejecutan instrucciones simples con facilidad. La mayoría responde de manera inmediata, mantiene la secuencia indicada y conserva un desempeño estable durante la actividad. Aunque algunos pueden requerir que la indicación sea breve o concreta, logran completar las tareas de forma autónoma.

Este nivel refleja un desarrollo más sólido en la comprensión verbal y en la organización de acciones, posiblemente favorecido por una experiencia previa en rutinas estructuradas.

El segundo nivel, representado por E3, E5, E6 y E9, evidencia dificultades moderadas. Estos estudiantes comprenden la instrucción, pero requieren apoyos adicionales como repetición, gestos, anticipadores visuales o modelado. Sus dificultades se presentan principalmente en tareas que incluyen más de un paso, lo que afecta la secuencia y continuidad. Aun así, con los apoyos adecuados consiguen completar las actividades, lo que demuestra que su desempeño mejora significativamente cuando la enseñanza incorpora recursos visuales y estructuras claras.

En el tercer nivel se encuentran E4 y E8, quienes presentan dificultades más marcadas para seguir instrucciones simples. Su comprensión de las indicaciones verbales es limitada, requieren guía física o modelado constante y tienden a omitir o confundir la secuencia. Factores como desafíos en la comprensión oral, dificultades sensoriales y menor flexibilidad cognitiva influyen en su ejecución. Para ellos, es esencial utilizar estrategias altamente estructuradas, instrucciones de un solo paso, apoyo físico graduado y refuerzo positivo inmediato.

En términos generales, los resultados muestran que solo una parte del grupo logra seguir instrucciones de manera autónoma, mientras que la mayoría requiere apoyos visuales, modelado o repetición. Estas diferencias confirman la necesidad de adaptar la comunicación docente a las características del TEA, favoreciendo el uso de lenguaje claro, secuencias simplificadas, pictogramas y demostraciones físicas. La implementación consistente de estas estrategias puede fortalecer la comprensión, la participación activa y la progresión en tareas académicas y funcionales dentro del aula.

Observación 5. Muestra agrado, interés o emociones mientras pinta. Describir las expresiones faciales, gestuales o verbales que manifiesta durante la actividad.

Datos obtenidos

E1: Muestra expresiones faciales de agrado, como sonrisas y mirada sostenida hacia el material. Realiza movimientos suaves y mantiene una postura relajada. Emite sonidos breves de satisfacción durante la actividad.

E2: Demuestra interés estable; mantiene contacto visual con el trabajo y realiza comentarios breves. Aunque no expresa emociones intensas, su lenguaje corporal refleja comodidad y concentración.

E3: Alterna entre momentos de disfrute y frustración, se muestra motivado cuando logra estabilidad en los trazos, pero frunce el ceño y agita la mano cuando percibe que el trazo no sale como espera.

E4: Presenta poca expresión emocional, su rostro permanece neutro, aunque algunos movimientos repetitivos indican ansiedad. No muestra señales claras de agrado, pero se mantiene en la actividad con apoyo constante.

E5: Muestra entusiasmo moderado, reflejado en sonrisas esporádicas y comentarios simples. Observa los colores con curiosidad y realiza gestos de aprobación cuando finaliza un trazo.

E6: Expresa frustración con facilidad, especialmente al perder el control del pincel. Eleva los hombros, suspira y necesita pausas breves para autorregularse. Sin embargo, muestra interés cuando recibe refuerzo visual.

E7: Manifiesta agrado continuo, sonrío, observa los materiales con interés y utiliza verbalizaciones espontáneas para describir colores o movimientos. Su actitud es positiva y estable durante toda la actividad.

E8: Muestra señales leves de incomodidad, como movimientos tensos de los dedos y rigidez corporal. No expresa verbalmente agrado; sin embargo, se tranquiliza cuando recibe interacción cercana del docente.

E9: Muestra interés fluctuante, se entusiasma al ver avances en su pintura, pero pierde motivación si la tarea se vuelve compleja. Sus expresiones incluyen sonrisas, pausas prolongadas y gestos de duda.

E10: Evidencia agrado constante, se muestra entusiasmado, mantiene una expresión facial positiva y realiza comentarios asociados con la actividad. Su postura corporal refleja relajación y disfrute.

Análisis y discusión de los resultados

Los datos obtenidos permiten identificar tres patrones principales en la expresión emocional durante la actividad de pintura: estudiantes que muestran agrado y disfrute continuo, aquellos con emociones fluctuantes entre interés y frustración, y un grupo menor que presenta expresiones mínimas o signos de tensión. Este comportamiento es consistente con la diversidad emocional que caracteriza a los niños dentro del espectro autista, especialmente en actividades que requieren coordinación motriz y tolerancia sensorial.

El primer grupo, conformado por E1, E2, E5, E7 y E10, evidencia emociones positivas durante la actividad. Estos estudiantes muestran señales claras de agrado a través de sonrisas, lenguaje corporal relajado, verbalizaciones espontáneas y curiosidad hacia los materiales.

Su respuesta emocional estable sugiere que la pintura constituye una actividad motivadora y reguladora, posiblemente vinculada con una adecuada integración sensorial y una experiencia previa favorable con tareas artísticas. Esto contribuye a un desempeño más fluido, mayor permanencia en la actividad y una actitud abierta hacia la exploración creativa.

El segundo grupo, integrado por E3, E6 y E9, presenta emociones mixtas. Alternan momentos de disfrute con episodios de frustración, lo cual se relaciona con la variabilidad propia del TEA en aspectos como la tolerancia a la frustración, el control motor y la flexibilidad cognitiva. Estos estudiantes muestran agrado cuando experimentan éxito en la tarea, pero reaccionan con tensión corporal, gestos de incomodidad o pausas prolongadas cuando enfrentan dificultades. Esto demuestra que su experiencia emocional está fuertemente condicionada por la percepción de logro y por la demanda motriz de la actividad. El uso de refuerzos positivos, descansos breves y apoyo visual puede mejorar su estabilidad emocional y aumentar su motivación.

Finalmente, el tercer grupo, compuesto por E4 y E8, exhibe emociones poco expresivas o indicios de incomodidad. En ambos casos predominan expresiones neutras, rigidez corporal o movimientos repetitivos asociados a ansiedad. Este patrón puede responder a dificultades en la expresión emocional, hipersensibilidad sensorial o estilos de comunicación propios del TEA. Para estos estudiantes, es indispensable implementar estrategias de acompañamiento cercano, uso de materiales sensorialmente tolerables y apoyo físico o gestual que facilite su permanencia y confort en la actividad artística.

Los resultados muestran que la pintura genera, en la mayoría de los estudiantes, emociones positivas y actitudes de interés, lo que convierte esta actividad en un recurso valioso para promover habilidades socioemocionales y de autorregulación.

No obstante, los casos que presentan frustración o expresiones emocionales limitadas evidencian la importancia de adaptar los estímulos sensoriales, diversificar los materiales y ofrecer apoyos individualizados que permitan una experiencia más agradable y accesible. Esto reafirma la necesidad de prácticas pedagógicas flexibles que consideren la diversidad emocional del espectro autista y que promuevan ambientes seguros, motivadores y respetuosos de los ritmos individuales.

Observación 6. Explica, señala o se comunica sobre lo que está representando. Registrar si utiliza palabras, gestos o sonidos para expresar ideas o emociones.

Datos obtenidos

E1: Señala con el dedo las partes principales de su pintura y utiliza dos o tres palabras aisladas para describir colores o elementos. Muestra intención comunicativa espontánea.

E2: Emplea frases cortas y claras para explicar lo que realizó. Observa su trabajo y lo compara con modelos previos. Su comunicación es verbal y funcional.

E3: Usa principalmente gestos. Señala repetidamente zonas específicas del dibujo y emite sonidos breves cuando desea expresar emoción o llamar la atención.

E4: No verbaliza, prefiere señalar colores o realizar movimientos repetitivos para referirse a su trabajo. Necesita apoyo del docente para ampliar su expresión.

E5: Verbaliza una o dos ideas simples sobre su pintura. Complementa con gestos cuando no encuentra la palabra adecuada, su comunicación es mixta.

E6: Emite sonidos guturales y realiza señalizaciones amplias para indicar lo que quiso representar. Su expresión es mayormente paraverbal.

E7: Explica verbalmente de forma clara y con coherencia básica. Utiliza vocabulario sencillo, pero suficiente para describir personajes o elementos del dibujo.

E8: Señala tímidamente algunas partes de su pintura. No emplea palabras y su expresión se limita a mirar y luego señalar cuando se le pregunta directamente.

E9: Usa gestos combinados con palabras aisladas, especialmente nombres de colores. Sus explicaciones requieren tiempo y acompañamiento para organizar la expresión.

E10: Se comunica fluidamente sobre lo que pintó. Utiliza frases completas, muestra entusiasmo y explica la secuencia de lo que representó con claridad.

Análisis y discusión de los resultados

Los datos recopilados permiten identificar tres niveles de comunicación al explicar sus producciones artísticas: estudiantes que se expresan verbalmente con claridad, quienes combinan gestos y palabras aisladas, y aquellos que se comunican principalmente mediante gestos o sonidos. Esta variabilidad es coherente con los perfiles comunicativos propios del espectro autista, donde el uso funcional del lenguaje, la intención comunicativa y la flexibilidad simbólica pueden variar significativamente entre individuos.

En el primer nivel, se encuentran E2, E7 y E10, quienes logran expresarse verbalmente de forma clara y funcional. Describen espontáneamente su pintura, utilizan frases sencillas y mantienen un intercambio comunicativo más elaborado. Su desempeño sugiere un mayor desarrollo del lenguaje expresivo, mejor

comprensión simbólica y mayor capacidad para integrar emociones y contenido verbal.

En el segundo nivel se ubican E1, E5 y E9, quienes utilizan una combinación de palabras aisladas y gestos. Aunque su comunicación no es totalmente fluida, logran transmitir ideas básicas sobre sus producciones. Este patrón refleja un lenguaje emergente, con avances en intención comunicativa, pero todavía con limitaciones en vocabulario, estructura y continuidad.

En el tercer nivel, se encuentran E3, E4, E6 y E8. Estos estudiantes se expresan principalmente mediante gestos, señalizaciones o sonidos paraverbales. Su comunicación está más centrada en lo no verbal, lo cual puede relacionarse con dificultades en el lenguaje oral, hipersensibilidad sensorial, poca iniciativa comunicativa o un nivel de simbolización más inicial. En este grupo, la presencia de señalización y contacto visual funcional indica que, aunque el lenguaje verbal sea limitado, existe intención de compartir y participar.

En conjunto, los resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes logra algún tipo de expresión comunicativa respecto a su trabajo, ya sea verbal, gestual o paraverbal. Esto resalta la importancia de emplear estrategias de comunicación multimodal, como apoyos visuales, modelado, preguntas guiadas y oportunidades de interacción espontánea que fortalezcan la expresión simbólica y emocional durante las actividades artísticas. También se observa la necesidad de adaptar las demandas comunicativas según el perfil de cada estudiante para favorecer la participación y el desarrollo del lenguaje en sus distintas formas.

Observación 7. Inicia la actividad con mínima ayuda o supervisión. Indicar el nivel de independencia para comenzar y mantener la tarea.

Datos obtenidos

E1: Inicia la actividad de manera autónoma luego de observar brevemente el material. Requiere solo recordatorios ocasionales para mantener el ritmo.

E2: Comienza la tarea sin necesidad de apoyo, organiza sus materiales y continúa trabajando de forma constante durante toda la sesión.

E3: Necesita una indicación verbal inicial para comenzar. Una vez comenzado, trabaja con autonomía moderada, aunque requiere supervisión intermitente.

E4: Presenta dificultades para empezar; solo comienza al recibir guía física ligera. Mantiene la actividad por períodos breves y necesita apoyo constante.

E5: Inicia la tarea por sí mismo, aunque necesita orientación para organizar los materiales. Mantiene la actividad con independencia parcial.

E6: Muestra resistencia inicial y no arranca la actividad sin estímulos verbales y gestuales y requiere supervisión continua para permanecer en la tarea.

E7: Inicia de manera independiente y sigue una rutina establecida y mantiene la tarea sin necesidad de recordatorios ni supervisión adicional.

E8: No pone en marcha por sí solo; requiere indicaciones verbales secuenciadas, una vez que empieza, trabaja por períodos cortos y necesita apoyo frecuente.

E9: Comienza la actividad tras recibir instrucciones claras y mantiene la tarea con apoyo mínimo, aunque se distrae ocasionalmente.

E10: Inicia de forma autónoma, prepara su espacio y continúa con la actividad de manera organizada y sostenida durante toda la sesión.

Análisis y discusión de los resultados

La información recopilada permite identificar tres niveles diferenciados de independencia para empezar y mantener la actividad de pintura: estudiantes que comienzan de manera completamente autónoma, quienes requieren apoyos iniciales, pero logran mantener la tarea con poca supervisión, y aquellos que necesitan asistencia constante para iniciar y sostener la actividad. Esta distribución refleja la diversidad en funciones ejecutivas, autorregulación y establecimiento de rutinas, características que suelen variar ampliamente entre estudiantes dentro del espectro autista.

En el primer nivel, se encuentran E1, E2, E7 y E10. Estos estudiantes comienzan la actividad sin apoyo o con recordatorios mínimos. Demuestran habilidades desarrolladas en organización, comprensión de la rutina y autorregulación. Su desempeño sugiere familiaridad con la actividad, buena adaptación a la estructura del aula y un nivel funcional de independencia que favorece la participación activa en actividades artísticas y académicas. El segundo nivel está compuesto por E3, E5 y E9, quienes necesitan un apoyo inicial, ya sea verbal o gestual, para comenzar la tarea. Sin embargo, una vez comenzada, logran mantenerla con supervisión moderada. Sus características indican la presencia de dificultades leves en la activación conductual, la atención sostenida o la organización, pero con un potencial evidente para avanzar hacia una mayor autonomía mediante estrategias estructuradas, rutinas claras y apoyos visuales.

El tercer nivel corresponde a E4, E6 y E8, quienes presentan dificultades significativas para iniciar la actividad sin ayuda directa. Estos estudiantes

requieren guía física, indicaciones repetidas o estímulos motivadores para empezar y mantenerse en la tarea. Este patrón se asocia con desafíos en funciones ejecutivas, resistencia al cambio, ansiedad ante nuevas demandas o dificultades sensoriomotoras que interfieren en la preparación para la acción. Su participación mejora cuando se implementan apoyos individualizados, tiempos de anticipación y acompañamiento cercano.

En conjunto, los resultados evidencian que solo una parte del grupo inicia la actividad de manera completamente autónoma, mientras que la mayoría requiere apoyos de distinto tipo para activar la ejecución y sostener la tarea. Estos hallazgos refuerzan la importancia de utilizar rutinas predecibles, guías visuales, tiempos de anticipación, apoyos graduados y modelado estructurado, con el fin de fortalecer la independencia y promover una participación más fluida en actividades educativas y artísticas.

Observación 8. Respeta los materiales y las normas del aula durante la pintura. Observar si requiere recordatorios o asistencia para conservar el orden.

Datos obtenidos

E1: Maneja los materiales con cuidado, no los desperdicia y respeta las normas sin necesidad de recordatorios.

E2: Mantiene orden y utiliza los recursos de manera adecuada; solo requiere indicaciones ocasionales para reorganizar el espacio.

E3: Respeta los materiales la mayor parte del tiempo, pero necesita recordatorios verbales para evitar derrames o uso incorrecto.

E4: Requiere asistencia constante para manipular los materiales de forma segura y para seguir las normas del aula.

E5: Generalmente conserva el orden y cuida los materiales; necesita apoyo mínimo al finalizar la actividad para guardarlos correctamente.

E6: Presenta dificultades para respetar materiales; suele ensuciar o desorganizar el espacio, requiriendo supervisión constante.

E7: Demuestra cuidado y autonomía en el manejo de materiales, respeta las normas del aula y organiza su espacio de forma independiente.

E8: Necesita recordatorios frecuentes sobre cómo usar y cuidar los materiales. Su cumplimiento de las normas depende del acompañamiento del docente.

E9: Muestra conductas mixtas: respeta algunos materiales y normas, pero requiere apoyo verbal para mantener la continuidad en la actividad.

E10: Manipula los materiales con responsabilidad y sigue las normas de manera autónoma; requiere supervisión mínima únicamente para organización final.

Análisis y discusión de los resultados

La información evidencia tres niveles de desempeño en el respeto a los materiales y normas durante la actividad de pintura. Este comportamiento está directamente relacionado con la capacidad de autorregulación, planificación motriz y comprensión de reglas, áreas que pueden variar significativamente en estudiantes dentro del espectro autista.

En el primer nivel, se encuentran E1, E2, E5, E7 y E10, quienes muestran un manejo autónomo y responsable de los materiales, respetan las normas del aula y requieren supervisión mínima o nula. Su desempeño indica un nivel adecuado

de control conductual, comprensión de reglas y atención sostenida, lo que facilita la participación en actividades grupales y el mantenimiento de un entorno ordenado.

El segundo nivel incluye a E3 y E9. Estos estudiantes respetan los materiales y las normas de manera parcial, pero necesitan recordatorios ocasionales. Sus conductas reflejan que poseen noción de las reglas y la importancia de cuidar los recursos, aunque pueden distraerse o actuar impulsivamente, lo que requiere apoyo intermitente para garantizar la continuidad de la actividad y el orden del espacio.

El tercer nivel, integrado por E4, E6 y E8, muestra dificultades significativas en el manejo de materiales y cumplimiento de normas. Estos estudiantes requieren supervisión constante, asistencia directa y recordatorios frecuentes. Sus conductas pueden relacionarse con impulsividad, baja tolerancia a la frustración o dificultades sensoriomotoras que afectan la manipulación de objetos. Para estos casos, es recomendable implementar estrategias visuales, rutinas claras, delimitación del espacio y apoyos individualizados que promuevan la autonomía y la conservación del orden.

Los hallazgos revelan que la mitad del grupo maneja los materiales y sigue las normas de manera autónoma, mientras que la otra mitad requiere distintos niveles de apoyo. Esto refuerza la necesidad de estrategias pedagógicas adaptadas a las características individuales del espectro autista, que integren supervisión graduada, enseñanza explícita de normas y prácticas de autorregulación.

Observación 9. Solicita apoyo o ayuda de forma adecuada durante la pintura. Describir si pide ayuda de manera verbal, gestual o mediante conductas adaptadas.

Datos obtenidos

E1: Solicita ayuda de manera verbal en momentos puntuales, utilizando palabras simples para expresar necesidad de orientación o materiales.

E2: Pide apoyo verbal de forma clara y oportuna cuando requiere confirmación o guía sobre los pasos de la actividad.

E3: Utiliza gestos para solicitar asistencia, acompañados de sonidos breves. Recurre al docente cuando no puede controlar los trazos.

E4: Requiere apoyo constante; solicita ayuda mediante gestos y movimientos repetitivos. La comunicación verbal es limitada.

E5: Pide ayuda verbal y gestual de manera equilibrada, mostrando comprensión de cuándo y cómo solicitar asistencia.

E6: Solicita apoyo principalmente mediante conductas adaptadas, como colocar la mano sobre la del docente o señalar materiales; la expresión verbal es escasa.

E7: Solicita apoyo de manera verbal clara y autónoma solo cuando es necesario. Generalmente resuelve la actividad por sí mismo.

E8: Recurre a gestos para pedir ayuda y necesita recordatorios frecuentes para solicitar asistencia de manera apropiada.

E9: Solicita ayuda combinando gestos y palabras aisladas; responde positivamente a la mediación del docente.

E10: Pide apoyo verbal de forma adecuada y puntual, mostrando gran autonomía y capacidad para determinar cuándo necesita asistencia.

Análisis y discusión de los resultados

La información muestra tres patrones principales en la solicitud de apoyo durante la actividad de pintura: estudiantes que solicitan ayuda verbalmente y de manera autónoma, quienes combinan gestos y palabras para pedir asistencia, y aquellos que dependen principalmente de conductas adaptadas o gestuales. Estas diferencias reflejan la diversidad comunicativa y la capacidad de autorregulación dentro del espectro autista.

En el primer nivel, conformado por E1, E2, E5, E7 y E10, los estudiantes solicitan ayuda verbal clara y de manera oportuna. Esto indica un buen desarrollo del lenguaje funcional y comprensión de cuándo es necesario recurrir a apoyos externos. Su comportamiento refleja autonomía relativa y confianza en sus habilidades, utilizando la solicitud de ayuda como recurso para mejorar el desempeño y la seguridad en la actividad.

El segundo nivel, formado por E3, E9 y E8, combina gestos, palabras aisladas y sonidos para pedir apoyo. Estos estudiantes muestran intención comunicativa, pero requieren mediación adicional para que la solicitud sea comprendida y atendida adecuadamente. Este patrón evidencia un nivel intermedio de independencia y capacidad de comunicación, donde el docente juega un papel facilitador para garantizar la efectividad del apoyo.

El tercer nivel, está integrado por E4 y E6, depende principalmente de gestos o conductas adaptadas, con escasa expresión verbal. Requieren supervisión constante para expresar necesidades, lo que sugiere limitaciones en el lenguaje expresivo y dificultades en la autorregulación emocional. Para estos estudiantes, es recomendable emplear estrategias de apoyo multimodal, reforzamiento positivo y modelado de conducta para enseñar formas funcionales de solicitar ayuda.

Se muestran que la mayoría de los estudiantes puede solicitar apoyo de manera adecuada, aunque con distintos niveles de independencia y modalidad comunicativa. Esto resalta la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las capacidades comunicativas individuales, fortaleciendo la autonomía y promoviendo la participación activa en actividades artísticas y educativas.

Observación 10. Demuestra avances progresivos en el control motor, la atención o la expresión a lo largo de las sesiones. Comparar observaciones en diferentes sesiones y describir los cambios cualitativos evidentes en coordinación, atención o expresión emocional.

Datos obtenidos

E1: Muestra mejoras en el control del pincel; sus trazos son más firmes y precisos. La atención se mantiene por periodos más largos y expresa mayor satisfacción al terminar su obra.

E2: Presenta avances en la coordinación mano-ojo y mantiene la actividad de manera más constante. Expresa verbalmente sus ideas con mayor claridad y seguridad.

E3: Ha reducido la frecuencia de cambios de posición de los dedos y requiere menos recordatorios. Su comunicación gestual se hace más intencionada y estructurada.

E4: Comienza a sostener el pincel con menos apoyo físico; la atención aumenta ligeramente, aunque la expresión verbal sigue limitada.

E5: Mejora en la postura de la muñeca y la estabilidad de los trazos. Incrementa la autonomía y comienza a explicar su trabajo con palabras simples.

E6: Requiere menos intervención del docente para regular la presión del pincel. Muestra gestos más claros al señalar elementos de su pintura.

E7: Refuerza la precisión en los trazos y mantiene la atención de manera prolongada. Su expresión verbal es más organizada y confiada.

E8: Aumenta la capacidad para mantener el pincel sin que se caiga, aunque requiere apoyo intermitente. La expresión emocional se vuelve más positiva y participa con entusiasmo.

E9: Presenta avances en la continuidad de los trazos y utiliza combinaciones de palabras y gestos de manera más consistente. La atención mejora durante la actividad.

E10: Mantiene trazos firmes y coordinados, finaliza la actividad con autonomía total y demuestra mayor seguridad al explicar su obra, mostrando progresos en expresión emocional.

Análisis y discusión de los resultados

La información evidencia que todos los estudiantes muestran avances progresivos en diferentes áreas: control motor, atención sostenida y expresión emocional o comunicativa. La magnitud y modalidad de estos avances varían según el perfil

individual, reflejando la diversidad en habilidades motrices y comunicativas propia del espectro autista.

En términos de control motor, la mayoría de los estudiantes (E1, E2, E5, E7, E10) mejora la firmeza y precisión de los trazos, mientras que aquellos con mayor dificultad motriz (E3, E4, E6, E8, E9) logran mayor estabilidad y disminuyen la necesidad de apoyo directo. Esto indica que la práctica repetida y las estrategias de intervención aplicadas permiten consolidar habilidades de motricidad fina, esenciales para la autonomía en actividades artísticas y académicas.

Con relación a la atención, se observa un aumento general en la capacidad de concentración y mantenimiento de la tarea, especialmente en E1, E2, E5, E7 y E10, quienes prolongan la participación sin interrupciones. Los estudiantes que requieren más supervisión (E4, E6, E8) presentan avances graduales, beneficiándose de rutinas estructuradas y apoyos visuales o verbales.

En la expresión emocional y comunicativa, los avances incluyen mayor intención comunicativa, uso de palabras o gestos para explicar la obra y manifestación de agrado o satisfacción por el trabajo realizado. Los estudiantes con dificultades iniciales en comunicación no verbal (E3, E4, E6, E8) muestran gestos más claros y estrategias adaptadas para interactuar con el docente y sus compañeros.

4.1. Entrevista

Tabla 2. Datos generales de los docentes

| Variable | Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|----------|-----------|------------|------------|
| Sexo | F | 5 | 62.5% |

| | | | |
|-------------------------------|--------------------------------|---|-------|
| | M | 3 | 37.5% |
| Formación académica | Lic. en Educación Especial | 6 | 75.0% |
| | Magister en Educación Especial | 2 | 25.0% |
| Cargo actual | Docente de aula | 8 | 100% |
| Nivel educativo en que labora | Primaria | 6 | 75.0% |
| | Preescolar | 2 | 25.0% |

Fuente. Castro, J. (2025) Entrevista aplicada a los docentes del IPHE, Herrera

El análisis de los datos sociodemográficos del personal docente revela una composición mayoritariamente femenina, ya que el 62.5% corresponde al sexo femenino, mientras que el 37.5% pertenece al sexo masculino. Esta distribución evidencia una tendencia común en los contextos educativos, donde las mujeres suelen representar una mayor proporción del personal docente. En cuanto a la formación académica, se observa que el 75% del personal posee el título de Licenciatura en Educación Especial, mientras que el 25% cuenta con estudios de Magíster en Educación Especial. Esta distribución indica que la totalidad de los participantes posee formación especializada relacionada con las necesidades educativas especiales, lo cual constituye un elemento favorable para la atención de estudiantes con autismo.

Respecto al cargo actual, el 100% del personal ocupa el rol de docente de aula, lo que demuestra una participación homogénea en funciones directamente vinculadas con la enseñanza. En relación con el nivel educativo en el que laboran, el 75% del personal trabaja en el nivel de Primaria, mientras que el 25% se desempeña en Preescolar.

Esta proporción sugiere una mayor concentración de docentes que atienden a estudiantes en edad escolar primaria, lo cual puede deberse a la mayor demanda de atención o a la estructura organizativa de la institución. Es decir que estos resultados permiten caracterizar a un equipo docente mayoritariamente femenino,

con formación especializada en Educación Especial, con funciones homogéneas como docentes de aula y con mayor presencia en el nivel de Primaria. Esta composición resulta pertinente para el trabajo con estudiantes con autismo, ya que refleja preparación profesional y experiencia en los niveles educativos donde se brinda mayor apoyo.

Ítems 1. ¿Cómo incorpora la pintura dentro de la planificación pedagógica de sus clases con estudiantes con autismo?

Datos obtenidos

D1: La pintura se integra como una actividad estructurada al inicio de la jornada para favorecer la regulación emocional. Se emplean colores, pinceles y texturas previamente seleccionadas según las necesidades del grupo, de modo que la sesión funcione como una experiencia sensorial guiada.

D2: La docente planifica momentos específicos para trabajar la pintura como medio de expresión, combinando instrucciones simples con apoyos visuales. Esta actividad se utiliza para reforzar temas trabajados en clase y para que el estudiante pueda comunicar ideas sin depender del lenguaje verbal.

D3: El uso de la pintura se incluye dentro de las rutinas diarias como una estrategia para desarrollar habilidades motoras finas. Se diseñan ejercicios progresivos que van desde trazos amplios hasta detalles más precisos, permitiendo monitorear avances individuales.

D4: La pintura se incorpora como un recurso para trabajar la atención conjunta y los turnos. La planificadora utiliza láminas, témperas y materiales variados que permitan crear actividades cortas, atractivas y con un propósito pedagógico definido.

D5: Este docente emplea la pintura como actividad de refuerzo al finalizar cada tema. Las sesiones se orientan a representar conceptos aprendidos de forma visual, ayudando a que los estudiantes con autismo consoliden la información mediante experiencias prácticas.

D6: Dentro de la planificación, la pintura se usa para fomentar la autonomía. El estudiante elige colores, materiales y secuencias sencillas, lo que fortalece la toma de decisiones y la iniciativa durante el trabajo artístico.

D7: La pintura se integra como estrategia para estimular la comunicación alternativa. Se planifican actividades donde los estudiantes expresan emociones o preferencias a través del color, lo que permite ampliar sus formas de interacción.

D8: La docente incorpora la pintura como parte de proyectos semanales en los que se combinan actividades sensoriales y cognitivas. La planificación contempla objetivos relacionados con creatividad, regulación emocional y participación activa dentro del aula.

Análisis y discusión de los resultados

El análisis de las respuestas brindadas por los docentes evidencia que la pintura es integrada en la planificación pedagógica como un recurso estructurado que favorece la regulación emocional, la atención y la disposición al aprendizaje. Actividades descritas en D1 y D8 muestran que la pintura se utiliza como un medio sensorial para preparar al estudiante, mientras que en D3 y D4 se observa que forma parte de rutinas destinadas al desarrollo motor fino, la atención conjunta y el seguimiento de turnos. Estas prácticas reflejan la aplicación implícita de fundamentos de la neuroeducación y del aprendizaje multisensorial, en los cuales la estimulación visual, táctil y emocional resulta clave para estudiantes con autismo.

De igual manera, los resultados permiten describir que los docentes del IPHE de Herrera emplean la pintura como una herramienta con múltiples propósitos educativos. Tal como se aprecia en D2, D5 y D7, esta estrategia se usa para reforzar contenidos curriculares, facilitar la comunicación no verbal y promover la expresión simbólica, especialmente en estudiantes con limitaciones en el lenguaje oral. La planificación también incorpora espacios de autonomía (D6), donde los estudiantes eligen materiales y secuencias de trabajo, lo que fortalece habilidades adaptativas y la toma de decisiones. Estas prácticas reflejan un enfoque pedagógico intencionado, organizado y sensible a las necesidades específicas del espectro autista.

En relación con la pregunta de investigación, los hallazgos indican que la enseñanza de habilidades básicas mediante la pintura influye de manera positiva en el desarrollo funcional de los estudiantes con autismo atendidos en el IPHE de Herrera. Este recurso favorece la regulación emocional, fortalece la motricidad fina, potencia la comunicación alternativa y facilita la comprensión de conceptos a través de experiencias visuales y prácticas. En síntesis, los docentes no solo incorporan la pintura como actividad artística, sino como una estrategia educativa integral que impulsa aprendizajes significativos y adaptados, aportando una base sólida para proponer intervenciones que continúen aprovechando su valor pedagógico en el contexto institucional estudiado.

Items 2. ¿Qué objetivos persigue al utilizar la pintura como estrategia educativa?

Datos obtenidos

D1: Busca que los estudiantes logren regular sus emociones y mantener un estado de calma que facilite su participación en actividades posteriores, aprovechando la pintura como un medio sensorial de autorregulación.

D2: Su objetivo principal es fortalecer la comunicación expresiva, permitiendo que los estudiantes transmitan ideas y emociones a través del color y las formas, especialmente cuando el lenguaje oral resulta limitado.

D3: Pretende desarrollar habilidades motoras finas mediante trazos controlados y movimientos coordinados, con el fin de favorecer destrezas necesarias para la escritura y otras actividades académicas.

D4: Se sugiere mejorar la atención conjunta y el seguimiento de instrucciones mediante ejercicios de pintura estructurados, buscando que los estudiantes incrementen su capacidad de concentración y turnos.

D5: Tiene como objetivo reforzar contenidos curriculares, utilizando la pintura para representar conceptos de manera visual y facilitar la comprensión significativa de los temas trabajados.

D6: Desea promover la autonomía y la toma de decisiones, brindando oportunidades para que los estudiantes elijan materiales, colores y secuencias de trabajo durante la actividad.

D7: Persigue estimular la creatividad y la expresión personal, ofreciendo un espacio donde el estudiante pueda manifestar gustos, emociones y preferencias a través de la pintura.

D8: Busca integrar habilidades cognitivas y sensoriales en proyectos semanales, utilizando la pintura como herramienta para potenciar la participación activa, la imaginación y la resolución de pequeñas tareas.

Análisis y discusión de los resultados

Los resultados del ítem 2 muestran que los docentes persiguen objetivos diversos y complementarios al utilizar la pintura como estrategia educativa, lo que evidencia una comprensión amplia de su valor pedagógico. Las respuestas revelan que la pintura se emplea para promover la regulación emocional (D1), estimular la comunicación expresiva y alternativa (D2, D7) y favorecer el desarrollo de habilidades motoras finas (D3).

Estos propósitos se relacionan directamente con el Objetivo Específico 1, dado que reflejan la aplicación práctica de fundamentos pedagógicos y teorías multisensoriales que sustentan el uso de la pintura para atender las particularidades del autismo y facilitar aprendizajes funcionales. Así, los docentes integran elementos del enfoque neurocognitivo y de la psicomotricidad, lo que confirma la pertinencia de la pintura como recurso adaptado a las necesidades educativas especiales. Asimismo, la información recopilada permite describir con claridad las prácticas actuales en el IPHE de Herrera, cumpliendo con el Objetivo Específico 2. Los docentes no solo buscan fortalecer habilidades básicas, sino también ampliar la participación del estudiante mediante actividades que promueven la atención conjunta (D4), la comprensión de contenidos curriculares (D5) y la autonomía en la toma de decisiones (D6).

La pintura se convierte así en un puente entre lo sensorial, lo cognitivo y lo socioemocional, ya que permite trabajar contenidos, habilidades adaptativas y comunicación de manera simultánea. Esta multiplicidad de objetivos refuerza la

idea de que la pintura es vista no como un fin, sino como un medio pedagógico que facilita el desarrollo integral del estudiante dentro de un entorno estructurado.

En relación con la pregunta de investigación, los hallazgos indican que los objetivos perseguidos por los docentes al utilizar la pintura influyen directamente en el desarrollo funcional de los estudiantes con autismo del IPHE de Herrera. Los propósitos mencionados permiten fortalecer áreas fundamentales para el desempeño escolar, como la regulación emocional, la motricidad fina, la comunicación alternativa, la atención y la comprensión de conceptos.

Además, la búsqueda deliberada de promover la autonomía y la expresión personal sugiere que la pintura contribuye a mejorar la adaptación y participación del estudiante en actividades académicas y sociales. En conjunto, los resultados demuestran que la pintura, planificada de manera intencional, constituye una estrategia educativa integral que impacta positivamente en la adquisición de habilidades básicas y en el progreso funcional de los estudiantes con autismo.

Ítems 3. ¿Qué criterios considera al seleccionar los materiales y recursos de pintura?

Datos obtenidos

D1: Selecciona materiales no tóxicos, seguros y adecuados para estudiantes con sensibilidad sensorial.

D2: Elige recursos según el nivel de habilidad motora del estudiante, priorizando herramientas fáciles de manipular.

D3: Considera la resistencia y durabilidad de los materiales para soportar el uso frecuente.

D4: Toma en cuenta la variedad de colores y texturas, evitando aquellos que puedan generar sobrecarga sensorial.

D5: Selecciona materiales que permitan reforzar contenidos curriculares mediante representaciones visuales.

D6: Escoge recursos que fomenten la autonomía, como herramientas de fácil agarre y recipientes accesibles.

D7: Prioriza materiales que faciliten la comunicación alternativa mediante colores contrastantes y trazos amplios.

D8: Adapta los materiales a los proyectos semanales, integrando opciones sensoriales y creativas que motiven la participación.

Análisis y discusión de los resultados

Los criterios mencionados por los docentes reflejan una selección de materiales orientada a la seguridad, accesibilidad y funcionalidad pedagógica, lo cual se relaciona directamente con los fundamentos teóricos del aprendizaje multisensorial y la educación inclusiva. La prioridad por materiales no tóxicos y adecuados para estudiantes con hipersensibilidad sensorial demuestra que las decisiones responden a las necesidades reales del autismo, reforzando el Objetivo Específico 1 sobre la comprensión de los fundamentos que sustentan el uso de la pintura como estrategia educativa.

Asimismo, los docentes evidencian prácticas concretas del IPHE de Herrera al considerar elementos como la habilidad motora, la autonomía, la comunicación alternativa y el refuerzo de contenidos. Esta selección intencional de materiales

permite cumplir con el Objetivo Específico 2, ya que describe de manera clara cómo las actividades artísticas se ajustan al perfil de los estudiantes y favorecen un aprendizaje significativo.

El uso de diferentes texturas, colores y herramientas confirma que la pintura es un recurso planificado con sentido pedagógico y no una actividad aislada. En relación con la pregunta de investigación, los criterios empleados para seleccionar los materiales influyen directamente en el desarrollo funcional de los estudiantes con autismo, ya que favorecen la regulación sensorial, la motricidad fina, la comunicación no verbal y la participación activa. La elección cuidadosa de herramientas adaptadas facilita que la pintura se convierta en una estrategia efectiva para el fortalecimiento de habilidades básicas, demostrando que su impacto depende en gran medida de la pertinencia de los recursos seleccionados.

Ítems 4. ¿Cómo adapta las actividades de pintura al nivel de desarrollo de cada niño?

Datos obtenidos

D1: Ajusta la complejidad de los trazos, iniciando con movimientos amplios y sencillos para quienes presentan menor control motor.

D2: Modifica el tamaño de los materiales, utilizando pinceles gruesos, esponjas o dedos para estudiantes que requieren apoyo sensorial y motriz.

D3: Gradúa las instrucciones según la comprensión del niño, ofreciendo pasos breves, claros y acompañados de apoyos visuales cuando es necesario.

D4: Varía el tiempo de duración de la actividad, permitiendo sesiones cortas para

estudiantes con baja tolerancia y periodos más largos para quienes muestran mayor enfoque.

D5: Selecciona colores y texturas según la sensibilidad sensorial del niño, evitando aquellos que generen rechazo o sobrecarga.

D6: Adapta los materiales permitiendo elecciones libres para estudiantes con mayor autonomía, y opciones dirigidas para quienes requieren más estructura.

D7: Incluye modelos o ejemplos visuales para quienes necesitan guía estructurada, mientras que permite creación libre a quienes demuestran iniciativa creativa.

D8: Ajusta los objetivos de la actividad, enfocándose en regulación emocional, motricidad o comunicación según las necesidades particulares de cada niño.

Análisis y discusión de resultados

Los datos revelan que la adaptación de las actividades de pintura se realiza principalmente mediante ajustes en la dificultad, el tipo de materiales y la forma en que se presentan las instrucciones, lo cual responde a principios fundamentales de la educación diferenciada y de los enfoques multisensoriales.

Al adaptar trazos, tiempos y niveles de apoyo (D1, D3, D4), los docentes muestran una comprensión clara de cómo la pintura puede ajustarse al perfil de desarrollo del estudiante con autismo, lo que se relaciona directamente con el primer objetivo específico de la investigación: comprender los fundamentos que justifican el uso pedagógico de la pintura.

Asimismo, las respuestas evidencian prácticas concretas dentro del IPHE de Herrera que permiten describir la realidad institucional, cumpliendo así el segundo objetivo específico. La selección de colores, texturas y materiales adecuados al umbral sensorial del niño (D5), junto con la flexibilidad para ofrecer actividades libres o guiadas (D7, D8), refleja un enfoque pedagógico centrado en el estudiante. Esta variedad de estrategias muestra cómo los docentes utilizan la pintura no solo como una actividad artística, sino como un recurso que se adapta a la motricidad, regulación emocional y capacidades comunicativas de cada niño.

En relación con la pregunta de investigación, los hallazgos confirman que la adaptación de las actividades de pintura influye de manera significativa en el desarrollo funcional de los estudiantes con autismo. Al ajustar materiales, tiempos, niveles de autonomía y objetivos, los docentes logran que cada niño participe desde su propia capacidad, potenciando avances en motricidad, atención, regulación sensorial y comunicación alternativa. Esto demuestra que la personalización de las actividades es un elemento esencial para que la pintura se convierta en una estrategia efectiva para el fortalecimiento de habilidades básicas en este grupo educativo.

Ítems 5. ¿Qué importancia le otorga al arte, y en especial a la pintura, dentro del proceso educativo de sus estudiantes con autismo?

Datos obtenidos

D1: La pintura es una vía esencial para que los niños expresen emociones que no logran comunicar verbalmente.

D2: Considero que el arte facilita la regulación emocional, permitiendo que los estudiantes reduzcan ansiedad y se concentren mejor.

D3: La pintura promueve el desarrollo de la comunicación alternativa mediante la creación de imágenes y símbolos.

D4: Valoro la pintura porque fortalece la motricidad fina, necesaria para futuras habilidades académicas.

D5: Para mí, el arte es una herramienta inclusiva que brinda oportunidades de participación a todos los estudiantes, sin importar su nivel.

D6: La pintura fomenta la creatividad y la imaginación, elementos clave para el aprendizaje significativo.

D7: El arte potencia la interacción social cuando los niños comparten materiales o comentan sus creaciones.

D8: Otorgo gran importancia a la pintura porque permite observar avances en autonomía, atención y disposición para aprender.

Análisis y Discusión de Resultados

La información recopilada evidencia una valoración amplia del arte, especialmente de la pintura, como un recurso pedagógico fundamental en el trabajo con estudiantes con autismo. Los docentes coinciden en que esta estrategia facilita procesos expresivos y comunicativos, lo cual es clave considerando que muchos niños del espectro presentan dificultades en interacción social y lenguaje.

La coincidencia entre los relatos de D1, D2 y D3 refuerza la idea de que la pintura funciona como un canal alternativo de comunicación, permitiendo exteriorizar emociones y pensamientos que, de otro modo, resultarían difíciles de manifestar.

Del mismo modo, la información aportada por D4 y D8 muestra que la pintura trasciende el plano emocional, impactando el desarrollo motor y cognitivo.

Esto se relaciona con investigaciones recientes que señalan que las actividades artísticas promueven habilidades motoras finas, planificación y atención sostenida, aspectos fundamentales dentro del proceso de aprendizaje en estudiantes con autismo.

La percepción de la pintura como estrategia inclusiva, señalada en D5 y D7, destaca su versatilidad para adaptarse a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, fortaleciendo la participación activa y la convivencia dentro del aula y los aportes de D6 subrayan el carácter formativo del arte, al potenciar la creatividad y el pensamiento imaginativo, lo que favorece un aprendizaje significativo.

Los hallazgos permiten afirmar que los docentes otorgan una importancia integral a la pintura, reconociendo su aporte no solo en la expresión emocional y la comunicación, sino también en el desarrollo motor, la inclusión educativa y la construcción de ambientes de aprendizaje más sensibles y accesibles para los estudiantes con autismo.

Ítems 6. ¿Podría describir cómo desarrolla una sesión de pintura típica en su aula?

Datos obtenidos

D1: Inicio con una breve rutina visual donde explico los pasos de la actividad mediante pictogramas.

D2: Presento los materiales de manera ordenada y permito que cada niño explore libremente antes de comenzar.

D3: Realizo una demostración sencilla para que observen cómo usar los pinceles, esponjas o sus manos.

D4: Organizo la actividad por estaciones para que los niños elijan la técnica que más les interese.

D5: Acompaño individualmente a quienes requieren apoyo, guiando sus movimientos sin interferir en su creatividad.

D6: Mantengo un ambiente estructurado con música suave para favorecer la concentración durante la pintura.

D7: Finalizo con un espacio de socialización donde cada niño muestra su trabajo si así lo desea.

D8: Cierro la sesión con la limpieza guiada y la devolución de materiales para reforzar rutinas de autonomía.

Análisis y Discusión de Resultados

Los datos muestran que las sesiones de pintura en aulas con estudiantes con autismo están diseñadas siguiendo un enfoque estructurado, visual y altamente adaptado. La mayoría de los docentes describen la importancia de iniciar con apoyos visuales (D1), lo que concuerda con la literatura sobre intervención educativa en TEA, donde la anticipación y la claridad de la rutina reducen conductas disruptivas y aumentan la seguridad del estudiante. Esto evidencia que los docentes no solo comprenden las necesidades de sus alumnos, sino que aplican estrategias coherentes con las mejores prácticas educativas.

Por otra parte, el énfasis en la exploración sensorial y la demostración guiada, señalado en D2 y D3, sugiere que la pintura es abordada como una actividad multisensorial que permite al niño familiarizarse con los materiales antes de producir.

Esto favorece la autorregulación y disminuye el rechazo a nuevas texturas, un aspecto muy común en estudiantes con autismo. La organización por estaciones (D4) refleja una visión flexible del aprendizaje, permitiendo que los niños participen desde sus intereses y habilidades, lo que incrementa la motivación y la permanencia en la actividad.

Por lo tanto, varios docentes destacan la importancia del acompañamiento individual, la socialización y el fomento de la autonomía (D5, D7, D8). Estos elementos permiten que la sesión no solo tenga valor artístico, sino también educativo y terapéutico, ya que promueven habilidades motoras, sociales y de funcionamiento adaptativo. El uso de ambientes regulados, como el apoyo musical mencionado en D6, complementa un enfoque integral centrado en el bienestar del estudiante. En conjunto, los resultados evidencian que las sesiones de pintura están planificadas con intención pedagógica, sensibilidad y adecuación a las necesidades del TEA, consolidando su importancia como herramienta educativa inclusiva.

Ítems 7. ¿Qué estrategias utiliza para guiar la participación y mantener la atención de los estudiantes?

Datos obtenidos

D1: A veces uso apoyos visuales como pictogramas y secuencias ilustradas que orientan cada paso de la actividad y facilitan el seguimiento.

D2: En ocasiones organizo la sesión en partes breves y estructuradas para mantener el interés sin generar cansancio ni pérdida de atención.

D3: Emplea refuerzos positivos inmediatos, tales como elogios o recompensas simbólicas, para fortalecer conductas deseables.

D4: Mantiene una rutina predecible con un ritmo estable, lo cual ayuda a que los estudiantes se sientan seguros y atentos.

D5: Introduce pausas sensoriales cortas cuando identifica signos de desregulación, permitiendo retomar la actividad con mayor concentración.

D6: Ajusta los materiales según los intereses individuales, ofreciendo opciones de colores y herramientas para potenciar la motivación.

D7: Realiza demostraciones claras antes de que los estudiantes inicien la tarea, asegurando la comprensión del procedimiento.

D8: Implementa turnos guiados con instrucciones concretas, favoreciendo la organización y participación dentro del grupo.

Análisis y discusión de los resultados

El conjunto de respuestas evidencia que los docentes del IPHE de Herrera emplean estrategias cuidadosamente estructuradas para garantizar la participación activa de los estudiantes con autismo durante las sesiones de pintura. La coincidencia en el uso de apoyos visuales, rutinas predecibles y actividades segmentadas demuestra un enfoque pedagógico alineado con los principios de la educación estructurada, ampliamente reconocidos como efectivos para esta población.

Esto sugiere que la planificación docente no solo responde a necesidades académicas, sino también a requerimientos sensoriales y conductuales propios del espectro autista.

Asimismo, las respuestas muestran que la mayoría de los docentes integran refuerzos positivos, selección de materiales motivadores y pausas sensoriales. Estas prácticas revelan una comprensión sólida del funcionamiento atencional y emocional de los estudiantes, lo que refuerza el objetivo de promover un aprendizaje significativo mediante actividades artísticas. Tales estrategias permiten mantener un equilibrio entre la estimulación sensorial, la expresión creativa y el logro de metas pedagógicas, favoreciendo que los estudiantes se sientan involucrados y regulados durante toda la sesión.

La diversidad de acciones descritas apunta a una perspectiva inclusiva donde la pintura es utilizada no solo como una actividad artística, sino como un recurso integral para fortalecer habilidades de autorregulación, comunicación, toma de turnos y seguimiento de instrucciones. Esto confirma que, dentro del contexto institucional, la pintura se convierte en un medio pedagógico valioso y funcional, capaz de sostener la atención de los estudiantes con autismo mientras potencia su participación y desarrollo global.

Ítems 8. ¿Qué tipo de apoyos o adaptaciones aplica para facilitar la comprensión y ejecución de la actividad?

Datos obtenidos

D1: Utiliza secuencias visuales que muestran paso a paso la actividad, permitiendo que el estudiante anticipe lo que debe hacer.

D2: Adapta el tiempo de trabajo según la tolerancia individual, incorporando pausas breves para evitar la sobrecarga sensorial.

D3: Ofrece materiales de diferente grosor y textura para ajustarse a las necesidades motoras de cada niño.

D4: Simplifica las instrucciones en frases cortas y directas, reforzándolas con gestos o demostraciones.

D5: Emplea mesas organizadas por colores o estaciones para guiar la secuencia de trabajo de manera más clara.

D6: Brinda asistencia física ligera cuando es necesario, como ayudar a sostener el pincel o a estabilizar la hoja.

D7: Regula el ambiente reduciendo distractores visuales o auditivos, creando un espacio adecuado para concentrarse.

D8: Permite el uso de herramientas alternativas, como esponjas o rodillos, para los niños que presentan sensibilidad al tacto o rechazo a ciertos materiales.

Análisis y discusión de los resultados

Las respuestas evidencian que los docentes emplean una amplia variedad de apoyos y adaptaciones orientadas a garantizar la accesibilidad de las actividades de pintura para estudiantes con autismo. Predomina el uso de apoyos visuales, instrucciones simplificadas y ajustes sensoriales, lo cual refleja un enfoque pedagógico fundamentado en la anticipación y la claridad estructural, elementos ampliamente recomendados para esta población.

Se muestran coherencia con los principios de diferenciación pedagógica y educación inclusiva que buscan eliminar barreras en el aprendizaje. Asimismo, el uso de materiales adaptados y herramientas alternativas demuestra que los docentes reconocen la diversidad de perfiles sensoriales y motores que presentan los estudiantes con autismo.

La variedad de opciones, como pinceles más gruesos o esponjas, facilita la participación de todos los niños y promueve avances en motricidad fina, autorregulación sensorial y autonomía. Esto confirma que las adaptaciones no se aplican como medidas aisladas, sino como parte de una planificación intencional que busca responder a necesidades individuales. Las respuestas destacan la importancia de regular el ambiente y ofrecer apoyo físico puntual cuando se requiere. Estas prácticas muestran una comprensión profunda del impacto que tienen los estímulos del entorno y la guía directa en la ejecución exitosa de las actividades.

Ítems 9. ¿Cómo promueve la interacción social o la comunicación durante las sesiones de pintura?

Datos obtenidos

D1: Promueve la interacción asignando actividades en pareja donde los estudiantes comparten materiales y comentan sus producciones.

D2: Implementa dinámicas de turnos para favorecer la espera, la participación ordenada y el reconocimiento del otro.

D3: Motiva a los niños a señalar o verbalizar los colores y formas que utilizan, reforzando la comunicación espontánea.

D4: Organiza proyectos grupales en los que cada estudiante aporta una parte, estimulando la cooperación y el sentido de pertenencia.

D5: Facilita decisiones colectivas sobre los colores y materiales a utilizar, promoviendo acuerdos simples entre los participantes.

D6: Utiliza tarjetas de comunicación alternativa para que los estudiantes que no hablan puedan expresar preferencias y necesidades.

D7: Realiza preguntas guiadas breves para impulsar la interacción, como identificar colores o mostrar elementos del dibujo.

D8: Genera espacios de retroalimentación donde los estudiantes observan y comentan el trabajo de sus compañeros.

Análisis y discusión de los resultados

Los datos obtenidos muestran que los docentes integran diversas estrategias destinadas a fortalecer la interacción social y la comunicación durante las sesiones de pintura. El uso constante de actividades en pareja, dinámicas de turnos y proyectos grupales indica que la pintura no se concibe solo como una expresión artística, sino como un espacio pedagógico para desarrollar habilidades sociales fundamentales. Este enfoque coincide con los objetivos de promover la participación activa y la convivencia dentro del aula, aspectos que son esenciales en el trabajo con estudiantes con autismo.

También, se evidencia que los docentes emplean distintos recursos para facilitar la comunicación, tanto verbal como alternativa. La inclusión de tarjetas de comunicación, preguntas guiadas y la invitación a señalar colores o formas demuestra un manejo adecuado de diversas formas de expresión, respetando el perfil comunicativo de cada estudiante. Esto revela una comprensión clara de la importancia de ofrecer múltiples vías para que los niños puedan interactuar y expresarse, lo que se alinea con los principios de accesibilidad comunicativa en entornos educativos inclusivos.

De igual manera, la incorporación de actividades que implican retroalimentación entre pares sugiere que los docentes buscan fortalecer la capacidad de reconocer y valorar el trabajo de los demás, promoviendo interacciones positivas. Estas prácticas permiten que los estudiantes experimenten situaciones de intercambio social en un ambiente seguro y estructurado, lo cual favorece el desarrollo de competencias comunicativas y relacionales, contribuyendo directamente al propósito de mejorar su desempeño funcional a través del arte.

Ítems 10. ¿De qué manera evalúa el progreso o la participación de los niños en las actividades pictóricas?

Datos obtenidos

D1: Registra los avances mediante notas anecdóticas donde documenta cambios en la atención, la conducta y el desempeño motor en cada sesión.

D2: Compara las producciones actuales con trabajos anteriores para identificar mejoras en el trazo, la precisión y el uso de los colores.

D3: Utiliza listas de cotejo que permiten valorar seguimiento de instrucciones, permanencia en la tarea y participación activa.

D4: Observa el nivel de independencia durante la actividad, considerando si necesita menos asistencia física o verbal.

D5: Evalúa el proceso más que el producto final, tomando en cuenta la regulación emocional, el esfuerzo y la intención comunicativa.

D6: Invita al niño a señalar o comentar elementos de su pintura para valorar su capacidad de reflexión y expresión personal.

D7: Considera la interacción social, observando si comparte materiales, respeta turnos o responde a iniciativas de sus compañeros.

D8: Analiza la constancia en la participación a lo largo del tiempo para determinar si la actividad se vuelve motivadora y significativa.

Análisis y discusión de los resultados

La información revela que los docentes emplean diversas formas de evaluación centradas en la observación directa y el seguimiento continuo, lo cual es coherente con las necesidades de los estudiantes con autismo y con las características de las actividades artísticas.

La presencia de notas anecdóticas, listas de cotejo y comparaciones entre producciones revela un enfoque sistemático que busca documentar avances de manera cualitativa y cuantitativa, permitiendo identificar tanto cambios en las habilidades motoras como en la participación general. Esto demuestra que la evaluación no se limita a medir destrezas técnicas, sino que abarca dimensiones afectivas, conductuales y comunicativas.

La información refleja que la evaluación se orienta al proceso, un aspecto esencial en contextos donde el arte se utiliza como medio de habilitación funcional. Reconocer la independencia, la regulación emocional y la intención comunicativa indica que los docentes valoran progresos significativos que no siempre se reflejan en el producto final. Esta mirada amplia de la evaluación favorece la inclusión y permite que cada estudiante avance desde sus propias capacidades, en consonancia con los objetivos de promover habilidades básicas mediante la pintura.

Es importante que la consideración del nivel de interacción social y la constancia en la participación confirma que la pintura es vista como un recurso integral que contribuye al desarrollo global del estudiante. Evaluar cómo comparte materiales, respeta turnos o expresa ideas evidencia que las actividades pictóricas también sirven como escenarios para observar avances en habilidades sociales.

En conjunto, estos resultados muestran que la evaluación se concibe como un proceso flexible, contextualizado y sensible a la singularidad de cada niño, fortaleciendo la pertinencia pedagógica de la pintura dentro del programa educativo.

Ítems 11. ¿Qué habilidades básicas (motricidad, atención, comunicación, autorregulación) observa que se fortalecen mediante la pintura?

Datos obtenidos

D1: Señala que la pintura ayuda a los estudiantes a mejorar la coordinación visomotora y la precisión en los trazos, reforzando la motricidad fina.

D2: Observa que los niños muestran mayor concentración y atención sostenida durante las actividades artísticas.

D3: Indica que los estudiantes expresan emociones, preferencias e ideas mediante colores y formas, favoreciendo la comunicación no verbal.

D4: Menciona que la pintura contribuye a la autorregulación emocional, porque los niños logran calmarse y canalizar su ansiedad mientras realizan la actividad.

D5: Señala que los niños adquieren autonomía al decidir sobre los materiales, los colores y la secuencia de sus trabajos.

D6: Observa que las actividades de pintura promueven la paciencia y la perseverancia, fortaleciendo la atención y la concentración.

D7: Indica que la interacción con compañeros durante la pintura mejora la comunicación y las habilidades sociales básicas.

D8: Destaca que los estudiantes muestran un mayor control corporal y precisión en sus movimientos, lo que refuerza la motricidad fina y la coordinación.

Análisis y discusión de los resultados

Se evidencian que la pintura actúa como una herramienta integral para el desarrollo de habilidades básicas en los estudiantes con autismo. La motricidad fina se fortalece mediante el manejo de pinceles, trazos y detalles, mientras que la atención y la concentración se ven favorecidas por la necesidad de enfocarse en una tarea concreta y progresiva. La comunicación se desarrolla de manera verbal y no verbal, ya que los estudiantes encuentran en los colores, las formas y las figuras un medio para expresar emociones, intereses y necesidades sin depender exclusivamente del lenguaje hablado.

De igual forma, la autorregulación emocional se consolida gracias a que la actividad artística ofrece un espacio seguro y controlado donde los estudiantes pueden canalizar su ansiedad y emociones. La autonomía también se ve reforzada, dado que los niños toman decisiones sobre sus materiales, colores y técnicas, fortaleciendo la confianza y la iniciativa personal.

Estos hallazgos coinciden con la literatura sobre aprendizaje multisensorial y estrategias pedagógicas inclusivas, que destacan cómo el arte, en particular la pintura, contribuye al desarrollo integral de niños con necesidades educativas especiales al integrar aspectos motores, cognitivos, sociales y emocionales en un mismo proceso de aprendizaje.

Ítems 12. ¿Qué indicadores considera como evidencia de avance en el desarrollo funcional de los estudiantes?

Datos obtenidos

D1: Señala que la motricidad fina mejora progresivamente, especialmente en la precisión del agarre, el control del pincel y la coordinación mano-ojo.

D2: Indica que la pintura contribuye al aumento de los períodos de atención, ya que el niño se mantiene concentrado mientras completa cada parte de la actividad.

D3: Observa avances en la comunicación, tanto verbal como alternativa, porque los estudiantes expresan preferencias por colores, texturas o materiales.

D4: Percibe que la autorregulación se fortalece, ya que la actividad pictórica permite canalizar emociones y disminuir conductas de ansiedad.

D5: Nota que la planificación motora mejora cuando los estudiantes siguen secuencias simples para completar la pintura.

D6: Identifica avances en la imitación y el seguimiento de modelos, lo que repercute en la comprensión de instrucciones básicas.

D7: Menciona que la interacción social incrementa cuando los niños comparten materiales o muestran su trabajo a otros.

D8: Observa que aumenta la iniciativa personal, pues los estudiantes comienzan a tomar decisiones sobre colores, tamaños y formas sin esperar indicaciones.

Análisis y discusión de los resultados

Los datos revelan que la pintura se convierte en un recurso significativo para fortalecer diversas habilidades básicas en estudiantes con autismo, en especial aquellas vinculadas con la motricidad fina. La mayoría de los docentes coincide en que el uso continuo del pincel, la manipulación de texturas y la coordinación visomotora impactan directamente en el control manual y la precisión, elementos esenciales para otras tareas académicas y funcionales. Esta coincidencia reafirma el papel del arte como herramienta concreta para el desarrollo motor, alineándose con los objetivos planteados sobre favorecer habilidades que contribuyen al desempeño autónomo del estudiante.

También se evidencia que la pintura actúa como un medio efectivo para mejorar la atención, la comunicación y la autorregulación emocional. Los docentes reportan aumentos en la permanencia en la tarea y en la capacidad de seguir instrucciones, lo que demuestra que las actividades artísticas bien estructuradas pueden funcionar como escenarios que favorecen la concentración.

Además, la pintura facilita la expresión de ideas y preferencias, incluso en estudiantes con limitaciones de lenguaje oral, lo que fortalece la comunicación funcional. Asimismo, el carácter sensorial y expresivo de la pintura ayuda a regular la ansiedad y a promover estados de calma, un aspecto indispensable en los procesos de habilitación y aprendizaje.

La información sugiere que la pintura no solo apoya el desarrollo individual, sino también la interacción social y la toma de iniciativa. El hecho de que los estudiantes compartan materiales, comenten sus trabajos o participen en decisiones simples demuestra que el arte puede convertirse en un puente para la convivencia y el desarrollo socioemocional. Este conjunto de habilidades fortalecidas confirma que la pintura es una estrategia educativa integral, coherente con la meta de potenciar el desarrollo funcional de los niños atendidos, y reafirma su pertinencia dentro de la planificación pedagógica dirigida a estudiantes con autismo.

Ítems 13. ¿Cómo favorece la pintura, la expresión emocional y la autonomía de los niños con autismo?

Datos obtenidos

D1: La pintura permite que los niños expresen emociones sin recurrir al lenguaje verbal, utilizando colores y trazos para manifestar estados de ánimo o sensaciones internas.

D2: Se observa que la actividad ofrece un espacio seguro para liberar tensiones y canalizar emociones, lo que contribuye a una mayor estabilidad emocional durante la jornada.

D3: La pintura facilita que los estudiantes tomen decisiones por sí mismos, como elegir colores, materiales y formas, fortaleciendo su sentido de control y autonomía.

D4: Durante las actividades pictóricas, los niños muestran mayor iniciativa, ya que comienzan a explorar técnicas por cuenta propia sin esperar instrucciones continuas.

D5: La pintura incentiva la autoexpresión simbólica, permitiendo que el niño plasme experiencias o intereses personales a través de imágenes sencillas.

D6: Al finalizar sus trabajos, muchos estudiantes muestran orgullo por sus creaciones, lo que refuerza la autoconfianza y el reconocimiento de sus capacidades.

D7: La autonomía también se fortalece mediante rutinas como preparar el espacio, organizar los materiales y limpiar, actividades que forman parte del proceso artístico.

D8: La libertad de explorar texturas, colores y movimientos ofrece un contexto donde el estudiante puede regularse emocionalmente mientras desarrolla acciones independientes.

Análisis y discusión de los resultados

Las respuestas de los docentes coinciden en que la pintura se constituye como un recurso que facilita la expresión emocional en los niños, especialmente porque no exige el uso exclusivo del lenguaje verbal.

Al seleccionar colores, decidir qué desean plasmar y explorar diferentes materiales, los estudiantes demuestran mayor iniciativa personal y un incremento significativo en su autonomía.

Asimismo, los docentes señalan que, durante las actividades pictóricas, los niños logran manifestar estados de ánimo, intereses o inquietudes mediante trazos, símbolos, figuras y variaciones en la intensidad del color.

Destacan también que este tipo de actividades reduce la ansiedad, promueve la calma y favorece una autorregulación emocional más espontánea. De igual manera, destacan que la pintura impulsa conductas independientes, como la preparación de los materiales, su manipulación y la finalización de sus trabajos sin depender constantemente del adulto.

Por tanto, la pintura constituye un medio especialmente efectivo para canalizar emociones en niños con autismo. Dado que muchos presentan dificultades en la comunicación verbal y en la externalización clara de sus sentimientos, el arte visual se convierte en un puente valioso para expresar su mundo interno. Mediante el uso libre de colores y formas, los estudiantes pueden transmitir alegría, inquietud, energía o serenidad sin la necesidad de organizar sus ideas en palabras. Este proceso no solo facilita la comprensión de sus estados emocionales por parte del adulto, sino que también potencia una interacción más empática y una respuesta pedagógica ajustada a sus necesidades.

Por otro lado, la pintura fortalece la autonomía infantil al promover decisiones constantes, como la elección de materiales, la selección cromática, el inicio y cierre de la actividad, así como el ajuste de su trabajo según su propio criterio. Este conjunto de acciones contribuye a la construcción de un mayor sentido de independencia y autoconfianza.

Ítems 14. ¿Qué cambios o progresos ha notado en los estudiantes tras aplicar la enseñanza mediante pintura?

Datos obtenidos

D1: Señala que los estudiantes muestran mayor disposición para iniciar las actividades y participan con menos resistencia que al comienzo.

D2: Observa mejoras en la concentración y en la capacidad de permanecer en la tarea durante más tiempo.

D3: Indica avances en la motricidad fina, especialmente en el control del pincel, la precisión del trazo y la coordinación visomotora.

D4: Destaca que los niños expresan emociones con mayor claridad a través de colores y formas, mostrando menos frustración y más calma.

D5: Menciona un aumento en las interacciones espontáneas entre compañeros durante la actividad, principalmente para pedir materiales o comentar sus producciones.

D6: Afirma que los estudiantes demuestran mayor autonomía para organizar sus materiales, iniciar su trabajo y decidir cómo continuar.

D7: Reporta un incremento en la creatividad y en la disposición a probar nuevas técnicas o combinaciones de colores.

D8: Señala que algunos niños que antes evitaban actividades artísticas ahora participan con mayor seguridad y disfrute.

Análisis y discusión de los resultados

Los datos proporcionados por los docentes permiten identificar un conjunto de progresos significativos en los estudiantes tras la implementación sistemática de actividades basadas en la pintura. En primer lugar, se evidencia un aumento en la motivación y disposición al iniciar las tareas, lo que sugiere que la pintura se convierte en un estímulo positivo que favorece la participación y reduce la resistencia inicial. Esto coincide con los reportes de mejoras en la concentración, ya que la naturaleza sensorial y estructurada de la actividad contribuye a prolongar los periodos de atención sostenida.

En el ámbito motor, los docentes reconocen avances notables en la motricidad fina, lo cual se refleja en un mayor control del pincel, trazos más precisos y una mejor coordinación entre la vista y el movimiento. Estos resultados son coherentes con estudios que destacan el valor de las artes plásticas en el fortalecimiento de habilidades motoras en niños con autismo, especialmente al trabajar con materiales diversos que exigen manipulación cuidadosa.

A nivel socioemocional, los cambios observados resultan especialmente relevantes. Se reporta una mayor capacidad para expresar emociones mediante el uso de colores, formas y símbolos, junto con una reducción de la frustración y un incremento de la calma. Esto reafirma que la pintura funciona como un canal alternativo de comunicación emocional, permitiendo a los niños exteriorizar sentimientos que no siempre logran verbalizar. Además, se aprecia un aumento en las interacciones espontáneas entre pares, lo cual demuestra que el entorno artístico favorece momentos naturales de comunicación y colaboración.

Otro elemento clave es el incremento de la autonomía. Los estudiantes no solo organizan mejor sus materiales, sino que también toman decisiones propias sobre cómo iniciar, desarrollar y concluir sus producciones. Este proceso de autoorganización fortalece su independencia y contribuye a una mayor seguridad en sus capacidades.

Es relevante destacar que algunos niños que anteriormente mostraban rechazo o evitación hacia actividades artísticas ahora participan con entusiasmo y confianza. Este cambio evidencia que la enseñanza mediante pintura no solo mejora habilidades específicas, sino que también transforma actitudes, permitiendo que los estudiantes se acerquen al aprendizaje desde una experiencia más positiva y motivadora.

Ítems 15. ¿Qué dificultades o limitaciones enfrenta al implementar esta estrategia y qué sugerencias haría para mejorarla?

Datos obtenidos

D1: En la mayoría de las veces la escasez de materiales y recursos adecuados limita la planificación de actividades más variadas; sugiere aumentar la disponibilidad de herramientas y pinturas de calidad.

D2: Observa que algunos estudiantes presentan conductas disruptivas o dificultad para seguir instrucciones; propone reforzar la formación docente en estrategias de manejo de la conducta.

D3: Indica que el tiempo destinado a cada sesión a veces es insuficiente para desarrollar completamente la actividad; recomienda ampliar la duración de las sesiones o planificar actividades más breves y estructuradas.

D4: Señala la falta de espacios adecuados para actividades de pintura, lo que afecta la organización y limpieza; sugiere acondicionar salones o áreas específicas para el trabajo artístico.

D5: Menciona que las diferencias individuales entre los estudiantes generan retos para adaptar las actividades a todos; propone contar con guías más flexibles y personalizadas.

D6: Afirma que algunos materiales pueden resultar poco atractivos o poco motivadores para ciertos niños; sugiere diversificar los recursos y permitir elección según intereses.

D7: Indica que la participación puede ser irregular, especialmente en estudiantes con menor motivación o habilidades limitadas; recomienda estrategias de refuerzo positivo y seguimiento individualizado.

D8: Señala que el registro y evaluación del progreso requiere mucho tiempo y planificación; propone diseñar instrumentos de seguimiento más sencillos y eficientes.

Análisis y discusión de los resultados

Los datos reflejan que, si bien la pintura constituye una estrategia pedagógica efectiva para el desarrollo integral de los estudiantes con autismo, su implementación enfrenta varias limitaciones prácticas. La disponibilidad de materiales, la adecuación de los espacios y la duración de las sesiones aparecen como factores recurrentes que condicionan la planificación y ejecución de las actividades. Estas dificultades subrayan la necesidad de optimizar los recursos físicos y temporales dentro del contexto escolar para asegurar la continuidad y efectividad de la intervención artística.

Por otro lado, las diferencias individuales de los estudiantes y las conductas disruptivas plantean retos importantes para la atención personalizada. La adaptación de las actividades y la implementación de estrategias de refuerzo positivo son cruciales para garantizar que todos los niños participen y se beneficien de la actividad. Esto evidencia que, además de los recursos materiales, la formación docente en manejo conductual, motivación y adaptación curricular resulta fundamental para maximizar los efectos de la pintura como herramienta educativa.

CONCLUSIONES

A partir del análisis de los datos obtenidos en la investigación, se pueden establecer las siguientes conclusiones, directamente relacionadas con los objetivos específicos y la pregunta de investigación:

- La investigación permitió comprender que la pintura se respalda en teorías y fundamentos pedagógicos que destacan la estimulación sensorial, el desarrollo de la motricidad fina, la autorregulación emocional y la comunicación alternativa.
- Los docentes del IPHE de Herrera evidencian un conocimiento sólido de estos principios, incorporando la pintura de manera planificada y estratégica dentro de sus sesiones, lo que confirma que la intervención está fundamentada en bases pedagógicas coherentes (Objetivo específico 1).
- Los hallazgos muestran que los docentes emplean la pintura como recurso en diferentes momentos de la jornada escolar, integrando actividades que permiten trabajar la atención, la motricidad, la comunicación, la autonomía y la expresión emocional.
- La enseñanza mediante pintura facilita la participación activa, la interacción social, el seguimiento de instrucciones y la creatividad, confirmando que las prácticas actuales responden efectivamente a las necesidades de los estudiantes con autismo (Objetivo específico 2).

- Se evidencian que la pintura favorece mejoras concretas en las habilidades básicas de los estudiantes: se observa mayor concentración, motricidad fina más precisa, aumento de la autonomía y capacidad de tomar decisiones, expresión emocional más clara, interacción social y comunicación funcional.
- Estos hallazgos muestran que la enseñanza de habilidades básicas mediante pintura tiene un impacto positivo en el desarrollo funcional de los estudiantes atendidos en el IPHE, respondiendo de manera directa a la pregunta de investigación.
- La información recopilada permite proponer estrategias educativas basadas en la pintura que fortalecen el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños. Entre ellas destacan la planificación de actividades adaptadas a cada nivel de desarrollo, la incorporación de materiales variados y motivadores, el uso de apoyos visuales y de comunicación alternativa, y la evaluación sistemática mediante observación y listas de cotejo. Estas estrategias contribuyen a potenciar las habilidades básicas de los estudiantes y facilitan la participación inclusiva (Objetivo específico 3).
- Se identificaron dificultades como la disponibilidad limitada de materiales, la duración de las sesiones, las diferencias individuales de los estudiantes y la carga de registro y evaluación. Las sugerencias de los docentes, incluyendo el incremento de recursos, la diversificación de materiales y la adaptación de instrumentos de seguimiento, evidencian que la estrategia puede perfeccionarse para lograr un mayor impacto educativo.

- La enseñanza de habilidades básicas mediante la pintura no solo favorece el desarrollo funcional de los estudiantes con autismo, sino que también constituye un espacio motivador, creativo e inclusivo. La combinación de fundamentos pedagógicos sólidos, planificación estratégica, adaptaciones individualizadas y evaluación continua garantiza avances significativos en motricidad, atención, comunicación, autorregulación y habilidades sociales, fortaleciendo el aprendizaje y el bienestar integral de los estudiantes.

RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

Recomendaciones

- Ampliar y diversificar los recursos materiales, incluyendo pinturas, pinceles, soportes y texturas, para enriquecer las experiencias sensoriales y facilitar la motivación de los estudiantes.
- Planificar sesiones con tiempo suficiente y estructurar actividades cortas y progresivas, adaptadas al nivel de desarrollo y necesidades individuales de cada estudiante, para garantizar que todos puedan participar activamente.
- Diseñar guías y estrategias flexibles que permitan adaptaciones individuales, considerando los distintos niveles de habilidades motrices, comunicativas y socioemocionales.
- Mediante seminarios, fortalecer la formación docente en manejo de conductas, estrategias de motivación y técnicas de evaluación eficaces, para optimizar la intervención y responder a las necesidades específicas de cada estudiante.
- Implementar instrumentos de seguimiento más sencillos y sistemáticos, como listas de cotejo, escalas de observación o registros gráficos, que faciliten la evaluación continua del progreso y permitan ajustes inmediatos en la planificación.
- Crear y acondicionar espacios físicos adecuados, donde los estudiantes puedan trabajar de manera segura y ordenada, favoreciendo la limpieza, la organización y la realización de actividades artísticas sin restricciones.

Limitaciones

- La disponibilidad limitada de materiales y recursos de pintura restringió la posibilidad de implementar actividades más variadas y creativas, lo que pudo haber limitado la diversidad de experiencias sensoriales y motoras para los estudiantes.
- La duración de las sesiones en algunos casos resultó insuficiente para que los niños completaran las actividades y se lograra un trabajo profundo en cada área de desarrollo.
- La diversidad de necesidades individuales de los estudiantes presentó desafíos para adaptar las actividades a todos de manera simultánea, especialmente en lo relacionado con la atención, la comunicación y la motricidad fina.
- La carga de registro y seguimiento del progreso de cada estudiante requirió tiempo considerable, lo que pudo afectar la sistematización y continuidad de la evaluación durante todo el proceso.
- Algunas limitaciones relacionadas con espacios físicos inadecuados, como aulas con poco espacio para manipular materiales o secar las producciones, dificultaron la organización y limpieza de las actividades.
- Estas limitaciones no impidieron observar mejoras significativas, pero deben considerarse para interpretar correctamente los resultados y para futuras investigaciones o intervenciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, M., López, A., y Ramírez, D. (2022). La enseñanza multisensorial en la educación infantil: implicaciones cognitivas y emocionales. *Revista de Educación y Neurodidáctica*, 14(2), 45–58.
- Aldana Ceballos, L. C. y Pimienta Beltrán, D. H. (2019). Las artes plásticas (dibujo y pintura) como estrategia para el aprendizaje de habilidades comunicativas en un estudiante con trastorno del espectro autistas del centro educativo distrital Jairo Aníbal Niño. *Fundación Universitaria los Libertadores*, pp. 15-95.
- Aldana, L. y Pimienta, D. (2019). Las artes plásticas (dibujo y pintura) como estrategia para el aprendizaje de habilidades comunicativas en un estudiante con trastorno del espectro autista del Centro Educativo Distrital Jairo Aníbal Niño [trabajo de grado, Fundación Universitaria los Libertadores]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11371/2199>
- Alcalá, Gustavo Celis y Ochoa Madrigal, Marta Georgina. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 65 (1), 7-20. Publicación electrónica 30 de marzo de 2022. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Almeyda Cortes, J.M. y González Bejarano, S.V. (2019). Las artes plásticas para el desarrollo de la motricidad fina en niños de grado segundo del Colegio República Dominicana. *Rastros Rostros*, 21(1), 1-30. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2019.01.06>
- Amarillo, C., Méndez, J., y Pérez, L. (2021). Educación inclusiva y habilidades funcionales en niños con autismo. Editorial Psicodidáctica.
- American Psychiatric Association. (2018). Suplemento del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales. <https://psychiatryonline.org>.
- Anguera, M. T. (2020). La observación en la investigación educativa: fundamentos y aplicaciones. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 25-44.
- Arribas Llópis, Pavel Ernesto, Gómez Morales, Yakelín, y González Hernández, Yosdany. (2024). La arteterapia: un valioso recurso educativo para menores con trastornos de la conducta. *EDUMECENTRO*, 16, . Epub 30 de julio de 2024. Recuperado en 16 de noviembre de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742024000100054&lng=es&tlng=es.

- Asociación Americana de Psicología (2023). Trastorno del espectro autista: Estrategias e intervenciones educativas. APA Publishing.
- Azagra Solano, A., y Giménez Chornet, V. (2018). El arte en la primera infancia: propuestas destacables. *Revista Sobre La Infancia y La Adolescencia*, 15, 70. <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.9600>
- Barbosa, A., y Garzón, S. A. (2020). Revisión bibliográfica en idioma español sobre la arteterapia como herramienta psicoterapéutica. *Informes Psicológicos*, 55-65 ISSN 2145-3535.
- Barja Suárez, M., et al. (2024). "Pintura con los dedos": Cómo las técnicas pueden aplicarse a proyectos bilingües. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (42). <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/429404>
- Bernal, A., Moreno, A. y Wanceulen, J. (2018). 200 juegos y ejercicios de coordinación y óculo motriz. Editorial Wanceulen
- Bernier, A., et al. (2022). Intervenciones mediante arteterapia y musicoterapia en el trastorno del espectro autista, TDAH, trastornos del lenguaje y dificultades de aprendizaje: una revisión sistemática [Interventions through art therapy and music therapy in autism spectrum disorder, ADHD, language disorders and learning disabilities: A systematic review]. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 43(2), 140-151.
- Bharathi, G., Venugopal, A. y Vellingiri, B. (2019). La musicoterapia como herramienta terapéutica para mejorar las habilidades sociales de los niños autistas. *Revista egipcia de neurología, psiquiatría y neurocirugía*, 55, 44. 10.1186/s41983-019-0091.
- Cabrera, B. y Dupeyrón, M. (2019). El desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas del grado preescolar. *Revista de Educación*. https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962019000200222
- Calderón-Garrido, D., Gustems-Carnicer, J., & Portela-Fontán, A. (2018). La influencia de las Artes como motor de bienestar: un estudio exploratorio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 77–93. <https://doi.org/10.5209/ARIS.56350>.
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Center for Applied Special Technology. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Castán Chocarro, A. (2019). Madrid era el frente Dibujos de Ángel Díaz Domínguez en la ciudad sitiada. *La Tadeo De Arte*, 5(5), 162–177. <https://doi.org/10.21789/24223158.1562>

- Castro-López, Prsicila; Pulla-Abad, C; Minchala-Bacuilma, W.R. y Moscoso-Bernal, S.A. (2024). La atención a estudiantes con trastorno del espectro autista como componente de la calidad educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, nº 17, Vol 1, pp. 301-314.
- Chuquin-Tuquerres, G., Andrade-Moreira, M., Carvajal-Navarrete, J., & Núñez-Naranjo, A. (2025). El rol del arte en la facilitación de la expresión y comunicación en niños pequeños. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 9(19), 72–82. <https://doi.org/10.53877/rc9.19-548>
- Chuva, P. (2016). Desarrollo de la motricidad fina a través de técnicas grafo-plásticas en niños de 3 a 4 años de la escuela de Educación Básica Federico González Suárez. (Tesis de pregrado). Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12732/1/UPS-CT006603.pdf>.
- Conolly, N. B. (2025). Intervenciones grupales de arte para niños con dificultades de aprendizaje: una revisión sistemática de resultados y metodología [Art group interventions for children with learning disabilities: A systematic review of outcomes and methodology]. *Journal of Art Therapy & Education*, 12(1), 45-62.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Indagación cualitativa y diseño de investigación: Elegir entre cinco enfoques* (4ª ed.). SAGE Publications.
- D'Amico, M., y Lalonde, C. (2017). Eficacia de la arteterapia para enseñar habilidades sociales a niños con trastorno del espectro autista. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 34(4), 176–182. <https://doi.org/10.1080/07421656.2017.1384678>
- Del Pilar, N. (2020). *Beneficios de la arteterapia en niños: Pimentel*: Universidad Señor de Sipan.
- Dibujés, G. D. (2022). Estrategias desde la arteterapia como alternativas de aprendizaje en niños de 8- 9 años con TDAH de la unidad educativa Teodoro Gómez de la Torre. Ibarra: Universidad Técnica del Norte.
- Estrugo, A., Narbona, J. y Hernández, N. (2024). Habilidades motoras, funciones ejecutivas y cognición social en el trastorno del espectro autista: Modelos predictivos de competencia social. *Autism Research*, 17(5), 1032–1045. <https://doi.org/10.1002/aur.3215>
- Evans, K., y Dubowski, J. (2021). *Arteterapia con niños del espectro autista: Más allá de las palabras*. Jessica Kingsley Publishers.

- Flick, U. (2020). *Introducción a la investigación cualitativa* (7.^a ed.). Morata.
- Fusaroli, R., Weed, E., Fein, D., & Naigles, L. (2019). Hearing me hearing you: Reciprocal effects between child and parent language in autism and typical development. *Cognition*, 183, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.10.022>.
- Gabriels, R. L., Pan, Z., Dechant, B., Agnew, J. A., Brim, N., & Mesibov, G. (2018). Ensayo controlado aleatorizado de equitación terapéutica en niños y adolescentes con trastorno del espectro autista. *Revista de la Academia Americana de Psiquiatría Infantil y Adolescente*, 57(9), 658-668. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.06.009>.
- Garrido, D., Carballo, G. y Valverde, P. (2022). Los Hermanos de Niños con Autismo: Habilidades Lingüísticas y Motrices más allá de los Tres Años. *Psicología Educativa*, 28(2), 209 - 216. <https://doi.org/10.5093/psed2022a3>.
- Glass, D., Meyer, A., & Rose, D. H. (2013). Diseño universal para el aprendizaje y las artes [Universal design for learning and the arts]. *Educational Researcher*, 42(4), 247-251.
- Gómez, R., y Sánchez, L. (2023). Entornos educativos inclusivos y estrategias para la atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 102–121. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200102>.
- Gómez-Núñez, M. I., García-Fernández, J. M., Vicent, M., Sanmartín, R., González, C., Aparisi-Sierra, D., & Inglés, C. J. (2017). Influencia del rechazo escolar sobre la alta ansiedad ante el castigo escolar en educación primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 68–74. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.08.001>.
- González, P., y Torres, F. (2022). Intervención educativa para el desarrollo de habilidades básicas en estudiantes con TEA. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 58–68.
- Gu, J., Huang, Y., Ma, L. y Chen, J. (2024). La coordinación motora influye en la comunicación social directa e indirectamente a través de la función ejecutiva en niños con trastorno del espectro autista. *Frontiers in Psychology*, 15, 1397511. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1397511>
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P., & Baptista Lucio, P. (2021). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.^a ed.). McGraw-Hill.

- Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE). (2023). Población con autismo recibe atención integral en el IPHE. Recuperado de <https://www.iphe.gob.pa/publicaciones/poblacion-con-autismo-recibe-atencion-integral-en-el-iphe>
- IPHE. (2023). Diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales 2023 – Sede Herrera. Departamento de Evaluación y Seguimiento, IPHE.
- Jiménez, A., & Batista, L. (2022). Estrategias de arte para el desarrollo sensorial en niños con autismo del IPHE. *Revista Panameña de Educación Especial*, 6(1), 45–58.
- Kasirer, A., Adi-Japha, E. y Mashal, N. (2020). Creatividad verbal y figurativa en niños con trastorno del espectro autista y desarrollo típico. *Autism Research*, 13(10), 1753-1764. <https://doi.org/10.1002/aur.2342> (PubMed)
- Kim, H., Park, J. y Lee, S. (2024). Intervenciones adaptativas de dibujo basadas en la pintura para niños con dificultades de coordinación del desarrollo. *Art Therapy Journal of Practice and Research*, 41(2).
- Kim, M., Lee, S., & Choi, J. (2024). El efecto de las actividades artísticas basadas en el dibujo sobre la regulación cognitiva y emocional en niños con trastorno del espectro autista: Un estudio con fNIRS. *Brain Sciences*, 15(5), 438. <https://doi.org/10.3390/brainsci15050438>.
- Kotroni, P., Bonoti, F. y Mavropoulou, S. (2018). Los niños con autismo pueden expresar emociones sociales en sus dibujos. *Revista Internacional de Discapacidades del Desarrollo*, 65 (4), 248–256. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1434855>
- Lai, M. C., Lombardo, M. V., & Baron-Cohen, S. (2023). Función ejecutiva en los trastornos del espectro autista: Del cerebro al comportamiento. *Nature Reviews Neuroscience*, 24(3), 172–186. <https://doi.org/10.1038/s41583-023-00703-z>.
- Li, X., Wang, Z. y Zhang, Y. (2024). Asociación entre los retrasos motores y los déficits de comunicación social en preescolares con trastorno del espectro autista. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 11884192. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.11884192>.
- López, S., y Ramírez, D. (2022). El arte como mediador en el desarrollo del lenguaje infantil: un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Artística*, 14(2), 55–72. <https://doi.org/10.4067/S0718-7378202200020055>.

- López, S., y Ramírez, D. (2022). Formación docente e inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista: desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 45–63. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100045>
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G. y Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Trastorno del espectro autista. *The Lancet*, 395(10242), 908-922. [[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30164-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30164-2)](<https://doi.org/10.1016/S0140-6736%2820%2930164-2>)
- MacDonald, M., Esposito, P. y Bhat, A. (2023). Alteraciones motoras en el trastorno del espectro autista: Revisión sistemática y metaanálisis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1192834. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1192834>
- Malchiodi, C. A. (2018). *El libro de consulta de arteterapia*. McGraw-Hill Education.
- Martínez, G., Herrera, P., y González, L. (2022). Intervenciones multisensoriales y desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con TEA. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 18(2), 102–118. <https://doi.org/10.33881/2027-1786>
- Martínez, G., Herrera, P., y González, L. (2022). Intervenciones multisensoriales y desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con TEA. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 18(2), 102–118. <https://doi.org/10.33881/2027-1786>
- Martínez, G., y Gómez, R. (2023). Expresión artística y adquisición del lenguaje en la primera infancia: un estudio desde la neuroeducación. *Revista Iberoamericana de Psicología y Educación*, 16(1), 89–104. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.v16n1a05>.
- Medina, V. (2018). *Guía Infantil*. <https://www.guiainfantil.com/la-pintura-infantil-y-los-ninos.htm>.
- MEDUCA. (2023). *Informe estadístico de inclusión educativa 2023*. Dirección de Educación Especial, Panamá.
- Mesibov, G. B. y Shea, V. (2022). *El enfoque TEACCH para el trastorno del espectro autista: Un modelo integral*. Springer.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Diseño universal para el aprendizaje: teoría y práctica [Universal Design for Learning: Theory and practice]*. CAST Professional Publishing.

- Mohd Nordin, A., Ismail, J., & Kamal Nor, N. (2021). Motor development in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Pediatrics*, 9, 598276. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.598276>.
- Morales, V., & Castillo, M. (2023). Aplicación del modelo SCERTS y el Diseño Universal para el Aprendizaje en contextos inclusivos. *Revista Panamericana de Educación*, 25(3), 78–91. <https://doi.org/10.33175/rpe.2023.25.3.78>.
- Muñoz, E. (2020). Arteterapia en un centro de educación infantil inclusivo. *Revista de Educación Inclusiva*, 28- 49 ISSN: 1889-4208.
- Muñoz, M., y Vargas, C. (2020). Intervención artística en niños con trastorno del espectro autista: Un estudio de caso en Bogotá. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 91–108. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100091>.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2023, 15 de noviembre). Autismo. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.
- Organización Mundial de la Salud. (2023). Trastornos del espectro autista. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders(<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>).
- Ortega, N., Pérez, A., y Mena, C. (2023). El juego como estrategia para la estimulación sensorial en niños con TEA: una revisión sistemática. *Revista de Educación y Desarrollo Infantil*, 15(1), 23–37. <https://doi.org/10.22235/reinf.v15i1.3556>
- Panimboza Palacios, C. E., Soriano De La Cruz, I. V., Mero Tigreiro, K., Borbor.
- Pérez, L., y Domínguez, A. (2021). Colaboración familia-escuela en el desarrollo de habilidades comunicativas en niños con TEA. *Revista de Psicopedagogía*, 19(2), 55–70. <https://doi.org/10.22235/psico.v19i2.2345>
- Petrone, L. (2020). Desarrollo integral de políticas de primera infancia: reflexiones para un camino posible. <https://www.cippecc.org/wp-content/uploads/2020/02/187-DT-PS-Desarrollo-integral-de-pol%C3%ADticas-de-primera-infancia-reflexion...pdf>

- Pinta, S. Pozo, M. Yépez, E. Cabascango, K. Pillajo, A. (2019). Primera infancia: estudio relacional de estilos de crianza y desarrollo de competencias emocionales. *CienciAmérica*, 8(2), 171. <https://doi.org/10.33210/ca.v8i2.232>.
- Pokoski, C., Rice, C. y DiGuiseppi, C. (2025). Hitos motores y edad de diagnóstico de autismo en 32,850 niños: Un estudio poblacional. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55(3), 1457–1472. <https://doi.org/10.1007/s10803-025-06322-1>.
- Poveda-Silva, B. K., Ribadeneira-Pazmiño, D. A., y Chela-Guambuquete, J. A. (2025). La enseñanza multisensorial en el desarrollo del lenguaje en niños de educación inicial. *Revista Científica Arbitrada De Investigación En Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR*. ISSN 2737-6354., 8(15), 213-228. Recuperado a partir de <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/390>.
- Rautenberg, I. (2021). The influence of arts education on cognitive and linguistic development in children. *Frontiers in Psychology*, 12, 642589. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642589>.
- Rey, N., Delgado, L., Fernández Cedena, J., & Sainz, S. (2017). Arte comunitario como herramienta de inclusión: experiencias en el Taller de Expresión Artística del Centro Penitenciario Madrid IV de Navalcarnero. *Eari Educación Artística Revista de Investigación*, 8, 120–141. <https://doi.org/10.7203/eari.8.9914>.
- Robertson, C. E. y Baron-Cohen, S. (2017). Percepción sensorial en el autismo. *Nature Reviews Neuroscience*, 18(11), 671-684. [<https://doi.org/10.1038/nrn.2017.112>] (<https://doi.org/10.1038/nrn.2017.1>).
- Rodríguez, J., y Bermúdez, C. (2021). Capacitación docente y atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(3), 45–60. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e2321>.
- Rosser Limiñana, A., Suriá Martínez, R., y Mateo Pérez, M. Á. (2018). Problemas de conducta infantil y competencias parentales en madres en contextos de violencia de género. *Gaceta Sanitaria*, 32(1), 35–40. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.02.004>.
- Rubio Gorrochategui, L., & Riaño Galán, M. E. (2019). Arte y Educación: Instalaciones en el aula de Infantil. *Revista d’Innovació Docent Universitària*, 54–64. <https://doi.org/10.1344/RIDU2019.11.5>.

- Sánchez, P. d., Piza, N. D., Franco, X. E., Arreaga, A. F., Caicedo, K. M., Mancheno, L. P., . . . Mendoza, N. E. (2019). Procesos Psicológicos en el desarrollo humano. Babahoyo: Universidad Técnica de Babahoyo.
- Schweizer, C., Knorth, E. J., van Yperen, T. A. y Spreen, M. (2019). Elementos típicos consensuados de la terapia artística con niños con trastornos del espectro autista. *Revista Internacional de Terapia Artística*, 24, 181-191. 10.1080/17454832.2019.1632364.
- Stuckey, H., Nobel, J., & Klein, A. (2022). Intervenciones basadas en las artes para niños con trastorno del espectro autista: Una revisión de alcance. *Frontiers in Psychology*, 13, 957565. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.957565>.
- Suárez, E. E., y Guale Baque, V. (2025). Arteterapia como estrategia psicopedagógica para fortalecer la atención de un estudiante con trastorno por déficit de atención e hiperactividad: *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(1), 1262 – 1270. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3415>.
- Ticona Mamani, M., García Bedoya, N. M., Chusi Sacaca, C., & Apaza Arapa, M. A. (2023). Regulación de emociones a través del dibujo infantil. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(31), 2295–2305. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.663>.
- Tokuhamas-Espinosa, T. (2019). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama. Ediciones Paidós.
- Valle, A. (2022). La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación. Pontificia Universidad Católica del Perú. San Miguel: Universidad Católica del Perú ISBN: 978-612-48875-0-5.
- Velásquez, A., y Rodríguez, M. (2020). El arte como estrategia didáctica en la educación especial. *Revista de Innovación Educativa*, 9(2), 40–50.
- Yusuf, A. Y., et al. (2025). Desarrollo de habilidades motoras finas y cognitivas en niños con autismo mediante el método de pintura con los dedos [Fine motor skill and cognition development in children with autism using finger-painting method]. *Journal of Special Education Research*, 8(3), 112-125.
- Zhang, L., Chen, X., y Sun, J. (2021). La pintura entre padres e hijos y la terapia de creación artística mejoran los síntomas centrales del trastorno del espectro autista y el bienestar parental: Un ensayo controlado aleatorizado. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 723923. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.723923>

ANEXOS

ANEXO 1

Propuesta de Intervención



**UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y PEDAGOGÍA
ESCUELA EDUCACIÓN ESPECIAL Y SOCIAL**

Propuesta de intervención

Guía de Estrategias Educativas Basadas en la Pintura para Estudiantes con
Autismo

Elaborado por:
Juan Castro

2025

Introducción

La educación de niños con autismo requiere enfoques pedagógicos que reconozcan y respondan a la diversidad de habilidades, necesidades sensoriales, patrones de atención y formas de comunicación que caracterizan a este grupo. En este contexto, las actividades artísticas, y específicamente la pintura, constituyen un recurso valioso para fomentar el desarrollo integral. La pintura no solo permite trabajar la motricidad fina, la coordinación mano-ojo y la precisión en los movimientos, sino que también facilita la expresión emocional, la comunicación no verbal y verbal, y el fortalecimiento de la autonomía.

Este documento surge como respuesta a la necesidad de ofrecer estrategias educativas adaptadas a la realidad institucional del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE), tomando en cuenta las percepciones de docentes y especialistas que intervienen directamente con los estudiantes. La guía tiene un enfoque inclusivo y flexible, reconociendo que cada niño con autismo presenta un perfil único, lo que implica ajustar la complejidad de las actividades, los tiempos de atención y los niveles de apoyo según las características individuales.

Asimismo, la guía se fundamenta en un enfoque multisensorial, incorporando estímulos visuales, táctiles y auditivos que potencian la participación activa y el aprendizaje significativo. Las estrategias planteadas promueven la autorregulación, la planificación motriz, la resolución de problemas y la socialización dentro del aula. De esta manera, la pintura se convierte en una herramienta no solo artística, sino educativa y terapéutica, capaz de generar avances sostenibles en habilidades básicas y competencias académicas fundamentales.

Finalmente, la guía se estructura en componentes claros, que incluyen: estrategias pedagógicas, recursos, procedimientos de sesión, instrumentos de medición y seguimiento, con el objetivo de facilitar su implementación práctica y efectiva por parte de docentes y especialistas.

Objetivos

Objetivo General:

- Favorecer el desarrollo de habilidades básicas (motricidad fina, atención, comunicación, expresión emocional y autonomía) en estudiantes con autismo mediante actividades de pintura, utilizando estrategias pedagógicas adaptadas y fundamentadas en la observación y análisis de la realidad institucional.

Objetivos Específicos:

- Mejorar la coordinación mano-ojo y el control de la presión de herramientas de pintura a través de ejercicios progresivos y guiados.
- Incrementar la atención sostenida durante las actividades, mediante rutinas estructuradas, apoyos visuales y bloques de tiempo adaptados a las capacidades del estudiante.
- Potenciar la comunicación verbal y no verbal, incentivando la expresión de ideas, emociones y creatividad mediante palabras, gestos, signos o pictogramas.

- Fomentar la autonomía en la preparación del espacio, selección de materiales y ejecución de la actividad, con apoyos graduales según el nivel de independencia del estudiante.
- Promover el respeto por los materiales y normas del aula, desarrollando hábitos de cuidado, limpieza y organización, así como la autorregulación emocional durante la actividad.

Justificación

Los estudiantes con autismo presentan desafíos específicos en áreas como la motricidad fina, la atención, la comunicación y la autorregulación emocional. Esto limita su participación plena en actividades académicas convencionales, por lo que se requiere implementar estrategias educativas diferenciadas que se adapten a sus necesidades. La pintura se constituye en un recurso idóneo, ya que permite trabajar de manera simultánea múltiples habilidades: desarrolla la coordinación motora fina y gruesa, fomenta la concentración, estimula la creatividad y facilita la expresión de emociones y pensamientos.

El presente enfoque está respaldado por investigaciones que evidencian que las actividades artísticas incrementan la autonomía, fortalecen la motivación intrínseca y promueven la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad dentro del aula. Además, permite la personalización del aprendizaje, ofreciendo un entorno estructurado y seguro donde cada estudiante puede progresar según su ritmo.

La guía se justifica también por la necesidad de formalizar estrategias prácticas que docentes y especialistas puedan implementar de manera sistemática, con un enfoque basado en evidencia y adaptaciones concretas.

Así, se facilita la planificación de actividades de pintura que respondan a los perfiles sensoriomotrices de los estudiantes y que promuevan el desarrollo integral, asegurando que los logros sean sostenibles y transferibles a otras áreas del aprendizaje.

Componentes de la Guía

Motricidad fina

- Ejercicios previos de calentamiento con plastilina, cuentas, pinzas y objetos manipulables.
- Progresión de trazos guiados: líneas, círculos, formas simples y luego trazos libres.
- Adaptación de pinceles según el tamaño de la mano y fuerza del estudiante.

Atención y concentración

- Dividir la sesión en bloques de 10-15 minutos con pausas estructuradas.
- Uso de rutinas visuales y secuencias claras mediante pictogramas.
- Señales verbales o gestuales consistentes para inicio, cambios y finalización de actividades.

Comunicación y expresión

- Incentivar la descripción de la obra mediante palabras, frases, gestos o signos.
- Estimular expresiones faciales y corporales relacionadas con emociones.
- Preguntas abiertas y apoyos visuales para explicar el proceso creativo.

Autonomía e iniciativa

- Preparación del espacio de trabajo y elección de materiales dentro de opciones limitadas.
- Reducción progresiva de apoyo del docente, promoviendo independencia.
- Organización de materiales y limpieza al final de la actividad como rutina estructurada.

Respeto por materiales y normas

- Enseñar el cuidado de pinceles, pinturas y papeles mediante demostraciones.
- Establecer normas claras del aula y reforzar cumplimiento con refuerzos positivos.
- Integrar estrategias visuales para recordar el orden y limpieza del espacio.

Instrumentos de medición y registro

- Observación directa: evaluar agarre del pincel, coordinación, continuidad de trazos, atención sostenida, solicitud de apoyo, respeto por normas y expresión emocional.
- Rúbricas: medir niveles de motricidad fina, autonomía, participación, comunicación y comportamiento en el aula.
- Registro cualitativo: notas del docente sobre progreso individual, dificultades, actitudes y expresiones durante la actividad.
- Comparación de sesiones: analizar avances progresivos y cambios cualitativos en control motor, atención y expresión emocional.

Talleres o sesiones de pintura

Duración sugerida: 45-50 minutos por sesión.

Estructura de la sesión:

Inicio (5-10 min): presentación de la actividad, recordatorio de normas, secuencia mediante pictogramas.

Preparación del espacio (5 min): organización de materiales, elección de pinceles y colores.

Actividad principal (20-25 min): pintura guiada o libre según nivel de independencia; refuerzo de trazos y coordinación.

Comunicación y reflexión (5-10 min): descripción de la obra, expresión de emociones, discusión de colores y formas.

Cierre y limpieza (5 min): organización del espacio, devolución de materiales, refuerzo de hábitos de responsabilidad.

Recomendaciones:

- Adaptar la duración y complejidad según las características del grupo.
- Incorporar estímulos multisensoriales (texturas, aromas, movimientos amplios).
- Usar refuerzos positivos inmediatos para consolidar habilidades.

Recursos y materiales

- Pinceles de diferentes tamaños y texturas, esponjas y rodillos.
- Pinturas lavables, témperas y acuarelas.
- Papeles de distintos tamaños y superficies.
- Materiales multisensoriales como arena, telas o plastilina.
- Tarjetas visuales, pictogramas y modelos de referencia de trazos o figuras.

Evaluación y seguimiento

- Registrar avances en control motor, atención y expresión emocional durante varias sesiones.
- Comparar progresos y ajustar estrategias según necesidades individuales.
- Aplicar retroalimentación inmediata y refuerzos positivos para motivación y consolidación de habilidades.
- Documentar logros y dificultades mediante observación sistemática y notas cualitativas.

Conclusiones y recomendaciones

- La implementación de actividades de pintura permite avances significativos en motricidad fina, comunicación, atención y autonomía en estudiantes con autismo.
- La guía promueve un enfoque inclusivo, estructurado y flexible, adaptado a características individuales.
- Se recomienda continuidad de las estrategias, incorporación de materiales multisensoriales y evaluación progresiva para asegurar aprendizajes sostenibles y los docentes y especialistas deben mantener un acompañamiento adaptativo, ajustando apoyos y refuerzos según el progreso de cada estudiante.

ANEXOS 2

REVISIÓN Y EVALUACIÓN DE ESPAÑOL



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
Evaluación para Trabajo de grado
Evaluación del Profesor de Español

Aspirante: Juan Castro Cédula: 7-705-321

Título del trabajo de grado:

Influencia de la enseñanza de habilidades básicas mediante la pintura en estudiantes con autismo, en el IPHE, de Herrera

| APRECIACIÓN GENERAL DEL TRABAJO DE GRADO | (Sí)1 | GRADOS INTERMEDIOS | | | |
|--|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | 2 | 3 | 4 | 5(No) |
| Está bien citado y documentado | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| CLARIDAD | | | | | |
| La ortografía y gramática son correctas. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

OBSERVACIONES (Debe modificar)

No hay aspectos que modificar.

EVALUACIÓN FINAL DEL TRABAJO DE GRADO

NOMBRE Y FIRMA DEL EVALUADOR

FECHA DE LA EVALUACIÓN

| | | | |
|-------------------------------------|-----------|--------------------------|--------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Aceptable | <input type="checkbox"/> | No Aceptable |
| Fredy Villarreal Vergar | | | |
| 06 de enero de 2026 | | | |



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
Evaluación para Trabajo de grado
Facultad de Educación Especial y Pedagogía

Panamá, 6 de enero del 2025.

Señores
COMISIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Presente:

La suscrita certifica que él o la estudiante:

Juan Castro, cédula: 7-705-321

se le ha revisado el trabajo de grado titulado:

Influencia de la enseñanza de habilidades básicas mediante la pintura en estudiantes con autismo,
en el IPHE, de Herrera

Doy fe que el trabajo cumple con todas las exigencias de redacción y ortografía del idioma español.

Atentamente,

Profesor(a) de Español

Cédula: 7-107-774

Registro del Diploma No. 45268

Adjunto: Copia del Diploma.

UNIVERSIDAD DE PANAMA

LA FACULTAD DE

Humanidades

EN VIRTUD DE LA POTESTAD QUE LE CONFIEREN LA LEY Y EL ESTATUTO UNIVERSITARIO,
HACE CONSTAR QUE

Fredy O. Villarreal Vergara

HA TERMINADO LOS ESTUDIOS Y CUMPLIDO CON LOS REQUISITOS
QUE LE HACEN ACREEDOR AL TITULO DE

Licenciado en Humanidades con Especialización en Español

Y EN CONSECUENCIA, SE LE CONCEDE TAL GRADO CON TODOS LOS DERECHOS,
HONORES Y PRIVILEGIOS RESPECTIVOS, EN TESTIMONIO DE LO CUAL SE LE EXPIDE
ESTE DIPLOMA EN LA CIUDAD DE PANAMA A LOS *Diecio*
DIAS DEL MES DE *Diecio* DE MIL NOVECIENTOS *noventa y cinco*


Secretario General

Diploma 45588
Identificación Personal 7-107-774


Decano


Rector



REPÚBLICA DE PANAMÁ
TRIBUNAL ELECTORAL

Fredy Oliver
Villarreal Vergara



NOMBRE USUAL
FECHA DE NACIMIENTO 11-MAR-1970
LUGAR DE NACIMIENTO LOS SANTOS, LOS SANTOS 7-107-774
SEXO M TIPO DE SANGRE
EXPEDIDA 06-DIC-2019 EXPIRA 06-DIC-2029



Fredy Villarreal V.

ANEXOS 3

INFORME DEL TURNITIN



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Juan Castro
Título del ejercicio: Quick Submit
Título de la entrega: Informe del Turnitin-2025
Nombre del archivo: TESIS_CUALITATIVA_DE_JUAN_CASTRO_-20_de_diciembre_2025...
Tamaño del archivo: 208.25K
Total páginas: 168
Total de palabras: 34,785
Total de caracteres: 209,746
Fecha de entrega: 23-dic-2025 08:38p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2850979738



Informe del Turnitin-2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

| | | | |
|---------------------|---------------------|---------------|-------------------------|
| 12% | 11% | 5% | 5% |
| INDICE DE SIMILITUD | FUENTES DE INTERNET | PUBLICACIONES | TRABAJOS DEL ESTUDIANTE |

FUENTES PRIMARIAS

| | | |
|----|--|-----|
| 1 | Submitted to Universidad Manuela Beltrán Virtual | <1% |
| | Trabajo del estudiante | |
| 2 | Submitted to Submitted on 1691650058306 | <1% |
| | Trabajo del estudiante | |
| 3 | en.calameo.com | <1% |
| | Fuente de Internet | |
| 4 | conexionesazulestea.blogspot.com | <1% |
| | Fuente de Internet | |
| 5 | rosadelosvientosportafolioientador.blogspot.com | <1% |
| | Fuente de Internet | |
| 6 | www.reicomunicar.org | <1% |
| | Fuente de Internet | |
| 7 | repositorio.uap.edu.pe | <1% |
| | Fuente de Internet | |
| 8 | revistas.uautonoma.cl | <1% |
| | Fuente de Internet | |
| 9 | medicalcollege.directory | <1% |
| | Fuente de Internet | |
| 10 | revistas.javeriana.edu.co | <1% |
| | Fuente de Internet | |
| 11 | lingcure.org | <1% |
| | Fuente de Internet | |
| 12 | Submitted to Escuela Nacional de Bellas Artes | <1% |
| | Trabajo del estudiante | |

ANEXO 4

ENTREVISTA



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y PEDAGOGÍA
ESCUELA EDUCACIÓN ESPECIAL Y SOCIAL
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES DEL IPHE DE
HERRERA

Propósito:

Explorar las prácticas pedagógicas, percepciones y fundamentos teóricos que sustentan la enseñanza de habilidades básicas mediante la pintura en estudiantes con autismo.

Nombre del docente: _____

Sexo: Femenino Masculino

Edad: _____ años

Formación académica: _____

Cargo actual: _____

Años de experiencia en el IPHE: _____

Años de experiencia con estudiantes con autismo: _____

Nivel educativo en que labora: _____

Fecha de la entrevista: ____ / ____ / ____

Entrevistador(a): _____

Ítems 1. ¿Cómo incorpora la pintura dentro de la planificación pedagógica de sus clases con estudiantes con autismo?

Ítems 2. ¿Qué objetivos persigue al utilizar la pintura como estrategia educativa?

Ítems 3. ¿Qué criterios considera al seleccionar los materiales y recursos de pintura?

Ítems 4. ¿Cómo adapta las actividades de pintura al nivel de desarrollo de cada niño?

Ítems 5. ¿Qué importancia le otorga al arte, y en especial a la pintura, dentro del proceso educativo de sus estudiantes con autismo?

Ítems 6. ¿Podría describir cómo desarrolla una sesión de pintura típica en su aula?

Ítems 7. ¿Qué estrategias utiliza para guiar la participación y mantener la atención de los estudiantes?

Ítems 8. ¿Qué tipo de apoyos o adaptaciones aplica para facilitar la comprensión y ejecución de la actividad?

Ítems 9. ¿Cómo promueve la interacción social o la comunicación durante las sesiones de pintura?

Ítems 10. ¿De qué manera evalúa el progreso o la participación de los niños en las actividades pictóricas?

Ítems 11. ¿Qué habilidades básicas (motricidad, atención, comunicación, autorregulación) observa que se fortalecen mediante la pintura?

Ítems 12. ¿Qué indicadores considera como evidencia de avance en el desarrollo funcional de los estudiantes?

Ítems 13. ¿Cómo favorece la pintura la expresión emocional y la autonomía de los niños con autismo?

Ítems 14. ¿Qué cambios o progresos ha notado en los estudiantes tras aplicar la enseñanza mediante pintura?

Ítems 15. ¿Qué dificultades o limitaciones enfrenta al implementar esta estrategia y qué sugerencias haría para mejorarla?

ANEXO 5.

GUIA DE OBSERVACIÓN



**UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y PEDAGOGÍA
ESCUELA EDUCACIÓN ESPECIAL Y SOCIAL
GUÍA DE OBSERVACIÓN**

**ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DEL IPHE DE
HERRERA.**

Propósito: Observar y registrar de manera sistemática las conductas, reacciones y progresos de los estudiantes con autismo durante las sesiones de pintura, con el fin de analizar el desarrollo de sus habilidades básicas en aspectos relacionados con la motricidad fina, atención, expresión emocional, comunicación y autonomía.

Orientaciones para el registro:

- Realizar la observación en el contexto natural del aula sin intervenir en la actividad.
- Registrar en forma narrativa las conductas observadas, evitando juicios de valor.
- Complementar con observaciones del docente guía y notas anecdóticas.
- Aplicar la guía durante un periodo continuo de sesiones (mínimo cuatro observaciones).

Datos generales del estudiante

Edad: _____

Sexo: _____

Grado/Nivel: _____

Fecha de observación: _____

Docente observador(a): _____

Sesión N. ^a: _____

| Ítems | Indicador observable | Descripción cualitativa a registrar (campo abierto) |
|--------------|--|---|
| 1 | Sujeta adecuadamente el pincel o herramienta de pintura. | Describir si el agarre del pincel es firme, inseguro o requiere apoyo del docente. |
| 2 | Coordina los movimientos de la mano y la vista al realizar trazos. | Registrar el nivel de control, precisión, continuidad o interrupciones en los trazos. |
| 3 | Mantiene la atención durante la actividad de pintura. | Observar el tiempo que logra concentrarse en la tarea y si necesita estímulos externos. |
| 4 | Sigue instrucciones simples del docente durante la sesión. | Describir el nivel de comprensión, respuesta y secuencia en la ejecución de tareas. |
| 5 | Muestra agrado, interés o emociones mientras pinta. | Describir las expresiones faciales, gestuales o verbales que manifiesta durante la actividad. |
| 6 | Explica, señala o se comunica sobre lo que está representando. | Registrar si utiliza palabras, gestos o sonidos para expresar ideas o emociones. |
| 7 | Inicia la actividad con mínima ayuda o supervisión. | Indicar el nivel de independencia para comenzar y mantener la tarea. |
| 8 | Respeto los materiales y las normas del aula durante la pintura. | Observar si requiere recordatorios o asistencia para conservar el orden. |
| 9 | Solicita apoyo o ayuda de forma adecuada durante la pintura. | Describir si pide ayuda de manera verbal, gestual o mediante conductas adaptadas. |

| | | |
|-----------|---|---|
| 10 | Demuestra avances progresivos en el control motor, la atención o la expresión a lo largo de las sesiones. | Comparar observaciones en diferentes sesiones y describir los cambios cualitativos evidentes en coordinación, atención o expresión emocional. |
|-----------|---|---|

ÍNDICE DE TABLA

| Tablas | Descripción | Páginas |
|---------|---------------------------------------|---------|
| Tabla 1 | Distribución de la edad, sexo y grado | 92 |
| Tabla 2 | Datos generales de los docentes | 102 |