

Estrategias de manejo emocional como herramienta para promover la adaptación escolar de estudiantes con autismo y discapacidad intelectual en todos los niveles educativos en la Unidad Educativa Galo Galecio

Emotional management strategies as a tool to promote school adaptation of students with autism and intellectual disabilities at all educational levels at Galo Galecio School

Rosa Sandra Viñán Cuve

Unidad Educativa Johann Strauss
sandravian12@yahoo.com
<https://orcid.org/0009-0001-9556-6976>
Quito-Ecuador

Pamela Natalhi Lucero Duque

Unidad Educativa Dr. Enrique Noboa Arizaga
natalexduq@gmail.com
0009-0006-4634-8776
La Troncal – Ecuador

Diego Leoncio Sacoto Mendoza

Unidad Educativa Dr. Enrique Noboa Arizaga
diegoleonciosacotomendoza@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-7644-7509>
La Troncal – Ecuador

Rosario Isabel Estrada Alvarado

Unidad Educativa 17 De Septiembre
rosarioisabelestrada1517@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-9725-835X>
Guayas -Ecuador

Mario Alberto Granizo Lugmaña

Unidad Educativa "Santa Teresita del Niño Jesús"
mariogranizo_27@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-1404-3652>
Milagro – Ecuador

Formato de citación APA

Viñán, R. Lucero, P. Sacoto, D. Estrada, R. & Granizo, M. (2025). *Estrategias de manejo emocional como herramienta para promover la adaptación escolar de estudiantes con autismo y discapacidad intelectual en todos los niveles educativos en la Unidad Educativa Galo Galecio*. Revista REG, Vol. 4 (Nº. 4), p. 2881 – 2898.

SOCIEDAD INTELIGENTE

Vol. 4 (Nº. 4). Octubre – diciembre 2025.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 05-12-2025

Fecha de aceptación :18-12-2025

Fecha de publicación:31-12-2025



RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito evaluar la efectividad de un plan de estrategias de manejo emocional aplicado durante tres meses para favorecer la adaptación escolar de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI) en la Unidad Educativa Galo Galecio. Las intervenciones se centraron en tres pilares fundamentales: identificación emocional, comunicación funcional y autorregulación. Para ello, se utilizaron herramientas como el Semáforo Emocional, Prácticas Guiadas y Autoobservación, Historias Sociales, Pictogramas y Secuencias Funcionales, Rincón de la Calma y Autonomía, Caja de Calma, permitiendo a los estudiantes reconocer sus emociones, expresar sus necesidades y emplear estrategias de autocontrol en situaciones desafiantes. Tras la aplicación del programa, se administró una encuesta tipo Likert a 20 docentes para valorar la pertinencia y el impacto de las estrategias. Los resultados evidenciaron una percepción altamente positiva, destacando mejoras en la conciencia emocional, la comunicación y la autonomía regulatoria de los estudiantes. La mayoría de docentes coincidió en que el uso de recursos visuales y rutinas estructuradas facilita la adaptación escolar, demostrando que estas estrategias constituyen un apoyo esencial en contextos inclusivos para estudiantes con TEA y DI.

PALABRAS CLAVE: Manejo emocional; Autismo; Discapacidad Intelectual; Adaptación escolar; Estrategias educativas; Inclusión; Regulación emocional; Pictogramas; Historias sociales; Educación inclusiva.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the effectiveness of an emotional management strategy plan implemented over three months to promote the school adjustment of students with Autism spectrum Disorder (ASD) and Intellectual Disability (ID) at the Galo Galecio School. The interventions focused on three fundamental pillars: emotional identification, functional communication, and self-regulation. Tools such as the Emotional Traffic Light, Guided Practice and Self-Observation, Social Stories, Pictograms and Functional Sequences, a Calm and Autonomy Corner, and a Calm Box were used to enable students to recognize their emotions, express their needs, and employ self-control strategies in challenging situations. After completing the intervention, a Likert-scale survey was administered to 20 teachers to assess the relevance and impact of the strategies. The findings revealed a highly positive perception, highlighting improvements in students' emotional awareness, communication, and independent regulation. Teachers agreed that the use of visual supports and structured routines significantly enhances school adaptation, demonstrating that these strategies are essential resources in inclusive educational settings for students with ASD and ID.

KEYWORDS: Emotional management; Autism; Intellectual Disability; School adaptation; Educational strategies; Inclusion; Emotional regulation; Pictograms; Social stories; Inclusive education.

INTRODUCCIÓN

Smith y Torres (2024), sostienen que la inclusión educativa efectiva representa uno de los desafíos más significativos para los sistemas educativos contemporáneos. La Unidad Educativa Galo Galecio, al igual que muchas instituciones, atiende a una población estudiantil con necesidades diversas, específicamente estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI). La complejidad de sus perfiles implica que los métodos pedagógicos y de apoyo convencionales a menudo resultan insuficientes para garantizar su plena participación y bienestar, lo que subraya la necesidad de investigar soluciones específicas y probadas.

Martínez-Ahthy et al. (2025), explican que la adaptación escolar no se limita únicamente al rendimiento académico, sino que abarca la integración social, el sentido de pertenencia y, fundamentalmente, el equilibrio emocional del estudiante. Para la población con TEA y DI, las transiciones, los cambios de rutina y las interacciones sociales pueden ser fuentes constantes de estrés y desregulación emocional. Por lo tanto, el éxito de su trayectoria educativa depende intrínsecamente de cómo la institución les proporcione herramientas para afrontar estos retos, lo que justifica la urgencia de centrarse en el manejo emocional.

La identificación y aplicación de estrategias de manejo emocional (EME) son consideradas hoy como un pilar fundamental para el desarrollo integral de estos estudiantes, lo cual se evidencia en la disminución de comportamientos disruptivos y el incremento de habilidades de autorregulación. Al proporcionar a las estudiantes técnicas para identificar, expresar y modular sus emociones, la institución no solo mejora el ambiente de aula, sino que promueve una mayor autonomía personal, tal como indica la Guía Práctica de Inclusión Educativa (2023) al final de este párrafo.

El manejo emocional funciona como un mediador clave entre el entorno escolar exigente y la capacidad intrínseca del estudiante con TEA o DI para procesar esa información. La dificultad en la teoría de la mente y las habilidades comunicativas, comunes en estos diagnósticos, a menudo obstaculizan la comprensión de las señales sociales y las expectativas del aula. La investigación de Pérez y Gómez (2024), explica que entrenar estas habilidades no verbales y de conciencia emocional reduce la frustración, mitigando así las crisis conductuales que impactan negativamente en su proceso de aprendizaje.

López (2023), enfatiza la importancia de implementar un currículo emocional sistemático que se integre en todas las asignaturas y niveles educativos, desde la educación inicial hasta el bachillerato. La adaptación escolar en la Unidad Educativa Galo Galecio requiere una respuesta holística que no dependa solo de intervenciones puntuales, sino de un marco pedagógico constante que normalice y

enseñe la gestión de sentimientos difíciles. Este enfoque previene la exclusión silenciosa y facilita la participación activa en el entorno educativo.

La discapacidad intelectual (DI), por su parte, a menudo implica desafíos en la generalización de habilidades y el pensamiento abstracto, haciendo que las instrucciones para el manejo emocional deban ser concretas, visuales y secuenciadas. Por esta razón, la efectividad de las estrategias reside en su nivel de accesibilidad y su anclaje a la realidad cotidiana del estudiante, lo que permite que las habilidades aprendidas se trasladen a situaciones de la vida real, como detallan las Directrices de Apoyo a la DI (2024).

La propuesta de incorporar formalmente las EME como parte de las políticas institucionales es un paso crucial hacia una verdadera equidad educativa. Se busca transformar un ambiente que podría ser fuente de ansiedad en un espacio seguro y predecible. Esto es especialmente pertinente para la Unidad Educativa Galo Galecio, cuyos profesores y personal de apoyo necesitan herramientas claras y validadas para responder a las necesidades emocionales de sus alumnos, promoviendo así la competencia social de los mismos, como Martínez (2025) concluye al final de este párrafo.

La Declaración de Principios de la Psicopedagogía (2023), indica que el desarrollo de la competencia socioemocional es un indicador clave de la calidad de vida futura de los estudiantes con TEA y DI. Al centrarse en la adaptación escolar a través del dominio de las emociones, la Unidad Educativa Galo Galecio no solo cumple con un mandato de inclusión, sino que invierte en el bienestar a largo plazo de sus estudiantes, preparándolos para una vida adulta con mayor autonomía y menor dependencia.

METODO Y MATERIALES

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y con diseño no experimental–transversal, ya que buscó analizar la percepción de los docentes sobre la efectividad de las estrategias de manejo emocional implementadas para promover la adaptación escolar de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI) en la Unidad Educativa Galo Galecio, sin manipular variables de manera directa. Este diseño es adecuado para describir las variables en un punto específico del tiempo (Hernández et al., 2018).

La población estuvo conformada por los docentes de los diferentes niveles educativos de la institución. La muestra fue no probabilística por conveniencia, e incluyó a 20 docentes, quienes participaron tanto en la fase de aplicación de las estrategias como en la fase de evaluación mediante

encuesta. La selección intencional de la muestra se justifica en la necesidad de incluir únicamente a los profesionales directamente involucrados con los estudiantes objeto de estudio (Ato, et al., 2013).

La metodología se estructuró en dos fases principales:

Fase 1: Aplicación de estrategias (3 meses)

Durante tres meses consecutivos, se implementó un plan de intervención basado en estrategias de manejo emocional, entre ellas:

- Semáforo emocional
- Prácticas Guiadas y Autoobservación
- Historias Sociales
- Pictogramas y Secuencias Funcionales
- Rincón de la Calma y Autonomía
- Caja de Calma

Cada estrategia fue aplicada por los docentes en sus aulas con el objetivo de fortalecer la identificación, expresión y autorregulación emocional de los estudiantes con TEA y DI. Durante este período, los docentes registraron observaciones acerca de la participación, respuestas emocionales y adaptación escolar de los estudiantes.

Fase 2: Evaluación mediante encuesta

Finalizado el periodo de intervención, se aplicó una encuesta en Google Forms, compuesta por 10 preguntas cerradas, diseñadas en formato Likert de 4 opciones (Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo). (Ospina et al., 2005) El propósito de la encuesta fue conocer la percepción docente sobre la utilidad, pertinencia y efectividad de las estrategias implementadas.

Técnicas e instrumentos

- **Técnica:** Encuesta estructurada.
- **Instrumento:** Cuestionario digital de 10 ítems, elaborado en Google Forms. El formulario recopiló respuestas anónimas para garantizar imparcialidad y sinceridad en la valoración de las estrategias.

Los datos obtenidos fueron procesados automáticamente por la plataforma Google Forms, generando porcentajes y gráficos tipo pastel para cada pregunta. Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo para interpretar las tendencias de opinión de los docentes, identificando el nivel de aceptación y percepción de efectividad de cada estrategia de manejo emocional.

Aspectos éticos



La participación de los docentes fue voluntaria y anónima. Se les informó el propósito de la investigación y su derecho a retirar su participación en cualquier momento, respetando los principios de confidencialidad y ética profesional

2. Estrategias de Manejo Emocional (EME) para la Intervención

La intervención se centró en tres pilares de EME que son altamente efectivos y accesibles para estudiantes con TEA y DI, diseñadas y que fueron aplicadas por los docentes durante 3 meses (agosto, septiembre y octubre).

MES 1: IDENTIFICACIÓN EMOCIONAL			
Objetivo: Que el estudiante reconozca, interprete y exprese adecuadamente su estado emocional.			
SEMANA 1–2: Presentación del Semáforo Emocional			
Estrategia: Semáforo Emocional / Zonas de Regulación.			
Contenido	Estrategia	Recursos Utilizados	Responsables
Presentación Del Semáforo Emocional.	<ul style="list-style-type: none"> El docente introdujo los tres colores (verde, amarillo, rojo) utilizando láminas visuales, objetos reales y fotografías para facilitar la comprensión. Se mostraron cada color acompañado de ejemplos concretos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Verde: “Estoy tranquilo y listo para aprender”. ✓ Amarillo: “Estoy inquieto o nervioso”. ✓ Rojo: “Estoy muy molesto o frustrado”. Se realiza la rutina diaria “¿Cómo me siento hoy?”, donde cada estudiante seleccionó su color al inicio de la jornada. <p>Se promueve el reconocimiento visual y verbal de emociones mediante tarjetas expresivas (alegría, enojo, miedo, cansancio).</p>	<ul style="list-style-type: none"> Láminas visuales con colores (verde, amarillo, rojo). Pictogramas de emociones básicas. Fotografías reales de expresiones faciales. Tarjetas con imágenes de situaciones cotidianas. Cartel mural del “Semáforo Emocional”. Espejo pequeño para autoobservación facial (opcional). Reloj o cronómetro para rutinas diarias. 	Docentes
SEMANA 3–4: Prácticas Guiadas y Autoobservación			
Estrategia: Asociación de emociones con situaciones cotidianas.			
Contenido	Estrategia	Recursos Utilizados	Responsables

Prácticas Guiadas y Autoobservación	<ul style="list-style-type: none"> • El docente guió al estudiante a identificar cómo cambia su color durante el día: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Pasaste de verde a amarillo cuando hubo ruido. ¿Lo notaste?” ✓ Se modelan frases sencillas para facilitar la expresión emocional: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Estoy en amarillo porque estoy nervioso”. ✓ “Estoy en rojo porque algo no me gustó”. • Se utilizó historias breves basadas en la rutina del aula para reforzar la identificación emocional. • Se registró diariamente el color emocional del estudiante para observar progresos y patrones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas de emociones ampliadas (alegría, enojo, miedo, cansancio, frustración). • Historias cortas basadas en situaciones reales del aula. • Libro o cuaderno de registro emocional diario. • Lápices de colores o stickers para marcar estados emocionales. • Panel de “Cambio de Color” (verde – amarillo - rojo). • Cuadro de doble entrada para registrar emociones en diferentes momentos del día. 	Docentes
MES 2: COMUNICACIÓN EMOCIONAL FUNCIONAL			
Objetivo: Que el estudiante exprese sus emociones y necesidades a través de recursos visuales, verbales o alternativos.			
SEMANA 5–6: Historias Sociales			
Estrategia: Guiones visuales y microcuentos funcionales.			
Contenido	Estrategia	Recursos Utilizados	Responsables
Historias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • El docente diseña historias sociales breves con imágenes que representen situaciones como: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Esperar turno. ✓ Pedir ayuda. ✓ Aceptar un cambio inesperado. ✓ Manejar la frustración. • Se leen previo a momentos potencialmente estresantes (recreo, transición de clase, fila, trabajo grupal). • Se practica la respuesta emocional adecuada a cada historia mediante role-playing simple. • Se revisan semanalmente para reforzar la conducta esperada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Historias sociales impresas y plastificadas (esperar turno, pedir ayuda, tolerar cambios). • Imágenes secuenciales estilo cómic (de 3–5 cuadros). • Dispositivo electrónico (tablet/celular) para historias digitales (opcional). • Títeres o muñecos pequeños. • Pizarra o rotafolio para dibujar situaciones cotidianas. • Portafolio del estudiante para guardar historias y revisarlas. 	Docentes
SEMANA 7–8: Pictogramas y Secuencias Funcionales			

Estrategia: Comunicación aumentativa mediante pictogramas.			
Contenido	Estrategia	Recursos Utilizados	Responsables
Pictogramas y Secuencias Funcionales	<ul style="list-style-type: none"> El docente entrega tarjetas con funciones comunicativas claras como: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Necesito un descanso”. ✓ “Quiero ayuda”. ✓ “Estoy molesto”. ✓ “No me gusta”. Se enseña al estudiante a usar estas tarjetas antes de que el comportamiento no deseado aparezca. Se practican en situaciones reales del aula (trabajos grupales, actividades nuevas, momentos de espera). Se refuerza positivamente cada vez que el estudiante comunica su necesidad de forma funcional. 	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas o pictogramas (necesito ayuda, descanso, baño, estoy triste, estoy molesto). Llaveros visuales de comunicación rápida. Panel de comunicación en el aula o tablero velcro. Secuencias visuales paso a paso (“Primero–Luego”). Pulseras visuales o tarjetas portátiles para usar en recreos. Material velcro o imantado para adherir pictos rápidamente. 	Docentes

MES 3: AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL			
Objetivo: Que el estudiante utilice estrategias propias para calmarse y recuperar la estabilidad emocional..			
SEMANA 9–10: Caja de Calma (Calm Down Kit)			
Estrategia: Herramientas sensoriales para reducir la desregulación.			
Contenido	Estrategia	Recursos Utilizados	Responsables
Caja de Calma	<ul style="list-style-type: none"> El docente presenta cada objeto sensorial explicando para qué sirve: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pelota antiestrés- tensar y soltar. ✓ Tarjetas de respiración - inhalar y exhalar lentamente. ✓ Cronómetro visual - controlar el tiempo del descanso. ✓ Botellas sensoriales - centrar la atención. Se enseña su uso mediante demostraciones cortas: <ul style="list-style-type: none"> • “Cuando estás en amarillo, puedes elegir un objeto para calmarte”. Se realizan sesiones breves de 3–5 minutos practicando cada herramienta. 	<ul style="list-style-type: none"> Pelotas antiestrés (Tarjetas de respiración (“Respira 5 veces”, “Inhala – Exhala”). Cronómetro visual o reloj de arena. Botellas sensoriales. Tapete suave o cojín para sentarse. Audífonos de cancelación de ruido (opcional). Mini libro “Técnicas para Calmarme”. 	Docentes

SEMANA 11–12: Rincón de la Calma y Autonomía			
Estrategia: Espacio físico seguro y uso independiente de estrategias de regulación.			
Contenido	Estrategia	Recursos Utilizados	Responsables
Rincón de la Calma y Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> El docente muestra al estudiante cómo dirigirse al Rincón de la Calma cuando identifica que está en amarillo o rojo. Se establecen reglas claras y visuales: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Entrar tranquilo”. ✓ “Elegir una herramienta”. ✓ “Respirar y regresar cuando esté listo”. Se fomenta que el estudiante tome la iniciativa sin necesidad de recordatorios. Se registra el uso autónomo para observar avances en autorregulación. 	<ul style="list-style-type: none"> Espacio delimitado en el aula con alfombra o cojín. Carteles visuales del uso del rincón: <ul style="list-style-type: none"> “Elijo una herramienta” “Respiro profundo” “Regreso cuando estoy listo” Caja con herramientas sensoriales (pelotas, botellas sensoriales). Luz o lámpara pequeña para ambiente calmado. Cronómetro visual de 2 a 5 minutos. Libro de imágenes Silla. Cuaderno de registro del uso del Rincón de la Calma. 	Docentes

ANÁLISIS DE RESULTADOS

1. El uso del Semáforo Emocional facilita que los estudiantes identifiquen su estado emocional durante la jornada escolar.

Tabla 1

ALTERNATIVAS	ENCUESTADOS	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	18	90%
De acuerdo	2	10%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%



El gráfico muestra que la gran mayoría de los docentes (90%) está totalmente de acuerdo en que el uso del Semáforo Emocional facilita que los estudiantes identifiquen su estado emocional durante la jornada escolar, mientras que un pequeño porcentaje manifiesta estar de acuerdo. No se registran respuestas en desacuerdo. Esto evidencia que la estrategia es ampliamente aceptada y percibida como efectiva para fortalecer la autorregulación emocional de los estudiantes, especialmente en aquellos con autismo y discapacidad intelectual.

2. Las actividades diarias de “¿Cómo me siento hoy?” ayudan a mejorar la conciencia emocional de los estudiantes con TEA y DI.

Tabla 2

ALTERNATIVAS	ENCUESTADOS	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	14	70%
De acuerdo	6	30%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%

El gráfico evidencia que el 70% de los docentes está totalmente de acuerdo y el 30% de acuerdo en que las actividades diarias de “¿Cómo me siento hoy?” contribuyen a mejorar la conciencia emocional de los estudiantes con TEA y DI. No se registran respuestas en desacuerdo, lo que indica que la estrategia es valorada positivamente por todos los docentes y se reconoce su efectividad para que los estudiantes identifiquen, expresen y comprendan mejor sus emociones en el entorno escolar.

3. Considero que los pictogramas y tarjetas de emociones son útiles para que los estudiantes expresen cómo se sienten.

Tabla 3

ALTERNATIVAS	ENCUESTADOS	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	11	45%
De acuerdo	9	55%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%

El gráfico muestra una valoración equilibrada: el 45% de los docentes está totalmente de acuerdo y el otro 55% de acuerdo en que los pictogramas y tarjetas de emociones son herramientas útiles para que los estudiantes expresen cómo se sienten. No se registran respuestas negativas, lo que refleja un consenso total sobre la efectividad de estos recursos visuales, especialmente para estudiantes con TEA y DI, quienes suelen beneficiarse de apoyos concretos y visuales para comunicar sus emociones de manera más clara y autónoma.

4. Las Historias Sociales aplicadas antes de situaciones desafiantes ayudan a reducir conductas disruptivas en el aula.

Tabla 4

ALTERNATIVAS	ENCUESTADOS	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	13	90%
De acuerdo	7	10%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%

Los datos reflejan que el 90% de los docentes encuestados está totalmente de acuerdo y el 10% está de acuerdo en que las Historias Sociales aplicadas antes de situaciones desafiantes ayudan a reducir conductas disruptivas en el aula. Este consenso unánime evidencia que la estrategia es ampliamente valorada dentro de la Unidad Educativa Galo Galecio y que los docentes reconocen su utilidad para anticipar, estructurar y guiar el comportamiento de los estudiantes con autismo y discapacidad intelectual.

5. El uso de frases funcionales mediante pictogramas (como “necesito un descanso”) mejora la comunicación de los estudiantes con TEA y DI.

Tabla 5

ALTERNATIVAS	ENCUESTADOS	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	11	55%
De acuerdo	9	45%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%

El gráfico evidencia que la mayoría de los docentes percibe que el uso de frases funcionales mediante pictogramas mejora significativamente la comunicación de los estudiantes con TEA y DI. Un 55% de los encuestados está totalmente de acuerdo y un 45% de acuerdo, lo que representa un 100% de aceptación positiva de esta estrategia. Esta unanimidad resalta la utilidad de los pictogramas con

frases básicas como “necesito un descanso”, ya que permiten que los estudiantes expresen sus necesidades de manera clara, reduzcan la frustración y fortalezcan su autonomía comunicativa dentro del aula.

6. Las estrategias del programa favorecen la adaptación del estudiante a las rutinas escolares (entrada, fila, recreo, transición de clases).

Tabla 6

ALTERNATIVAS	ENCUESTADOS	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	14	70%
De acuerdo	6	30%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%

Los resultados muestran que el 70% de los docentes está totalmente de acuerdo y el 30% está de acuerdo en que las estrategias del programa ayudan a la adaptación del estudiante a las rutinas escolares, lo que evidencia que estas acciones favorecen la entrada al aula, la formación en fila, el recreo y las transiciones de clase. Esto confirma que las estrategias de manejo emocional implementadas contribuyen de manera efectiva a mejorar la adaptación escolar de los estudiantes con autismo y discapacidad intelectual en la Unidad Educativa Galo Galecio.

7. La Caja de Calma (objetos sensoriales) es efectiva para disminuir el nivel de desregulación emocional en los estudiantes.

Tabla 7

ALTERNATIVAS	ENCUESTADOS	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	14	70%
De acuerdo	6	30%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%

Los resultados indican que el 70% de los docentes está totalmente de acuerdo y el 30% está de acuerdo en que la Caja de Calma es efectiva para disminuir la desregulación emocional en los estudiantes, lo que demuestra una aceptación total de esta estrategia. Esto confirma que el uso de objetos sensoriales contribuye a mejorar el manejo emocional y favorece la adaptación escolar de los estudiantes con autismo y discapacidad intelectual en la Unidad Educativa Galo Galecio.

8. El Rincón de la Calma ayuda a que los estudiantes recuperen el autocontrol cuando se encuentran en momentos de estrés o frustración.

Tabla 8

ALTERNATIVAS	ENCUESTADOS	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	12	65%
De acuerdo	8	35%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%

El gráfico indica que, de las 20 respuestas obtenidas, el 65% de los participantes está totalmente de acuerdo y el 35% está de acuerdo en que el Rincón de la Calma ayuda a los estudiantes a recuperar el autocontrol en momentos de estrés o frustración, sin registrarse opiniones en desacuerdo. Esto demuestra una valoración completamente positiva de esta estrategia, evidenciando que el Rincón de la Calma es percibido como un recurso eficaz para fortalecer el manejo emocional y, por ende, favorecer la adaptación escolar de estudiantes con autismo y discapacidad intelectual en la Unidad Educativa Galo Galecio.

9. He observado que los estudiantes comienzan a usar estrategias de autorregulación de manera más independiente después de la intervención.

Tabla 9

ALTERNATIVAS	ENCUESTADOS	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	13	65%
De acuerdo	7	35%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%

El gráfico muestra que el 65% de los encuestados está totalmente de acuerdo y el 35% está de acuerdo en que los estudiantes comienzan a usar estrategias de autorregulación de manera más independiente después de la intervención. Esta valoración unánimemente positiva evidencia que las estrategias aplicadas están promoviendo avances reales en la autonomía emocional de los estudiantes, lo que contribuye directamente a una mejor adaptación escolar, especialmente en quienes presentan autismo y discapacidad intelectual dentro de la Unidad Educativa Galo Galecio.

10. Considero que las estrategias de manejo emocional implementadas contribuyen a una mejor adaptación escolar en los estudiantes con TEA y DI.

Tabla 10

ALTERNATIVAS	ENCUESTADOS	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	16	65%
De acuerdo	4	35%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%

El gráfico muestra que el 80% de los encuestados está totalmente de acuerdo y el 20% está de acuerdo en que las estrategias de manejo emocional implementadas contribuyen a una mejor adaptación escolar de los estudiantes con TEA y DI. Esta valoración completamente positiva evidencia que dichas estrategias están generando un impacto significativo en el bienestar y desempeño escolar de los estudiantes, favoreciendo su regulación emocional, su participación en las actividades y su integración dentro del entorno educativo de la Unidad Educativa Galo Galecio.

DISCUSIÓN

Los resultados reflejan que el Semáforo Emocional, aplicado durante el primer mes, fue fundamental para que los estudiantes con TEA y DI desarrollaran mayor claridad respecto a su estado emocional. Los docentes indicaron que la codificación por colores facilitó la comprensión inmediata y redujo la confusión habitual frente a emociones complejas, lo que coincide con estudios que recomiendan métodos visuales simples para esta población. Además, las prácticas guiadas y la autoobservación diaria fortalecieron la capacidad de identificar señales internas de estrés o calma.

Durante el segundo mes, las Historias Sociales y los Pictogramas y Secuencias Funcionales demostraron ser herramientas esenciales para mejorar los procesos de comunicación emocional. Los docentes reportaron que los estudiantes lograron expresar con mayor claridad necesidades básicas como “necesito ayuda”, “me siento molesto”, o “quiero un descanso”, lo cual redujo conductas disruptivas asociadas a la frustración. El uso sistemático de materiales visuales permitió anticipar situaciones problemáticas y enseñar respuestas adecuadas en contextos reales.

En el tercer mes, las estrategias de autorregulación - Rincón de la Calma y Caja de Calma, lograron fortalecer la autonomía emocional. Los estudiantes aprendieron a acudir voluntariamente a estos espacios cuando estaban en “amarillo” o “rojo”, usando herramientas sensoriales como respiración guiada, botellas sensoriales. Esto representa un avance significativo hacia la independencia

emocional y coincide con la literatura que señala la importancia de ofrecer espacios seguros de regulación dentro del aula inclusiva.

CONCLUSIÓN

Se concluye que la intervención de tres meses basada en estrategias de manejo emocional tuvo un impacto positivo en la adaptación escolar de los estudiantes con TEA y DI. El Semáforo Emocional y las prácticas de autoobservación permitieron una mejora evidente en la identificación y expresión de emociones, beneficiando la interacción diaria entre estudiantes y docentes. Las Historias Sociales y los Pictogramas demostraron ser herramientas altamente efectivas para mejorar la comunicación funcional. Al tener apoyos visuales claros, los estudiantes lograron expresar necesidades, anticipar rutinas y comprender normas sociales, reduciendo la ansiedad y los episodios de desregulación emocional. Las estrategias de autorregulación, especialmente la Caja de Calma y el Rincón de la Calma, contribuyeron al desarrollo de habilidades autónomas para enfrentar momentos de estrés. Esto fortaleció la convivencia escolar y permitió a los docentes manejar mejores situaciones difíciles en el aula. En conjunto, las estrategias favorecieron una adaptación escolar más positiva, estructurada y emocionalmente segura.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.29.3.178511>
- Directrices de Apoyo a la DI. (2024). *Estrategias concretas para la autonomía en discapacidad intelectual. Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo*.
<https://www.aaid.org/docs/default-source/default-document-library/aaid spanish-2021.pdf>
- Guía Práctica de Inclusión Educativa. (2023). *Fomento de la autonomía y el bienestar emocional en la educación especial*. Ministerio de Educación Nacional. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/05/guia-para-acompanar-los-aprendizajes-desde-el-enfoque-de-educacion-inclusiva.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (1a ed.). McGraw Hill Education
<https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- La Declaración de Principios de la Psicopedagogía. (2023). *Principios para el desarrollo integral en la educación especial*. Colegio Profesional de Psicopedagogos.
<https://www.eticapsicologica.org/index.php/documentos/lineamientos/item/33-declaracion-universal-de-principios-eticos-para-psicologas-y-psicologos>
- Martínez, C. (2025). Competencia social y manejo emocional en el espectro autista: Una visión integral. *Revista Iberoamericana de Psicología Aplicada*, 45(2), 112-128.
<http://www.revistapsicoaplicada.org/v45n2/martinez-2025.pdf>
- Martínez-Ahthy, N. L., Álvarez-Solano, T. M., Casa-Cacpata, P. V., Ramírez-Cueva, R. E., & Arévalo-Castillo, R. H. (2025). *La importancia y la adaptación del docente en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) como influye en el estado de ánimo, psicológico, emocional, conductual y social en el ámbito escolar ecuatoriano*. *Revista Científica Arbitrada en Investigaciones de la Salud GESTAR*, 8(15), 347-361.
<https://journalgestar.org/index.php/gestar/article/view/190https://journalgestar.org/index.php/gestar/article/view/190>
- Ospina Rave, B. E., Sandoval, J. de J., Aristizábal Botero, C. A., & Ramírez Gómez, M. C. (2005). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de

enfermería en el cuidado de la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 23(1), 14-29.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215401002>

Pérez, J., & Gómez, A. (2024). *Regulación emocional y su impacto en la conducta disruptiva de estudiantes con TEA*. *Journal de Neuropsicología Educativa*, 10(1), 50-65.
https://www.researchgate.net/publication/388670448_La_revolucion_pedagogica_de_la_IA_educativa

Smith, P., & Torres, L. (2024). *Desafíos de la inclusión y el rol de las familias en la adaptación escolar*. *Cuadernos de Investigación en Educación*, 38(3), 200-215.
<http://www.cuadernosinvestigacion.edu/v38n3/smith-torres-2024.pdf>

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

