Estrategias pedagógicas inclusivas

para la atención de niños con autismo en educación inicial

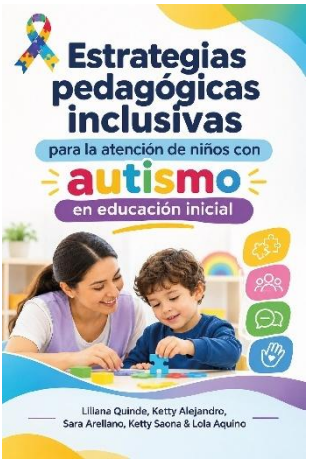


Liliana Quinde, Ketty Alejandro,
Sara Arellano, Ketty Saona & Lola Aquino

Estrategias pedagógicas inclusivas para la atención de niños con autismo en educación inicial

Liliana Elizabeth Quinde De la Cuadra
Ketty De las Mercedes Alejandro Vera
Sara Elizabeth Arellano Mera
Ketty Alexandra Saona Abad
Lola Fernanda Aquino Loor

EDITORIAL
SAGA



Datos bibliográficos

ISBN:	**978-9907-854-06-0**
Título del libro:	Estrategias pedagógicas inclusivas para la atención de niños con autismo en educación inicial
Autores:	Quinde De la Cuadra, Liliana Elizabeth Alejandro Vera, Ketty De las Mercedes Arellano Mera, Sara Elizabeth Saona Abad, Ketty Alexandra Aquino Loor, Lola Fernanda
Sello editorial:	Editorial SAGA
Materia:	370 - Educación
Público objetivo:	Profesional / académico
Publicado:	2026-11-04
Número de edición:	1
Tamaño:	5Mb
Soporte:	Libro digital descargable
Formato:	Pdf (.pdf)
Idioma:	Español
DOI:	https://doi.org/10.63415/saga.2026.164

Hecho En el Ecuador / Made in Ecuador

Autores

Liliana Elizabeth Quinde De la Cuadra
Centro de Educación Inicial Virginia Reyes González
liliana.quinde@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0002-2576-8887
Ecuador

Ketty De las Mercedes Alejandro Vera
Centro de Educación Inicial Virginia Reyes González
ketty.alejandro@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0009-6495-8289
Ecuador

Sara Elizabeth Arellano Mera
Centro de Educación Inicial Virginia Reyes González
sara.arellano@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0001-5876-4156
Ecuador

Ketty Alexandra Saona Abad
Centro de Educación Inicial Virginia Reyes González
ketty.saona@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0001-6939-6934
Ecuador

Lola Fernanda Aquino Loor
Centro de Educación Inicial Virginia Reyes González
fernanda34loor@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0417-7693
Ecuador

EDITORIAL
SAGA

El contenido y las ideas expuestas en esta obra se encuentran protegidos por la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y constituyen derechos exclusivos de su(s) autor(es)

Todos los derechos reservados © 2026

Sinopsis

El libro Estrategias pedagógicas inclusivas para la atención de niños con autismo en educación inicial presenta una perspectiva académica y aplicada sobre la atención educativa de la infancia autista desde el reconocimiento de la neurodiversidad y el derecho a una educación equitativa. La obra examina las características del desarrollo infantil y las necesidades educativas que orientan la planificación de experiencias de aprendizaje accesibles. Aborda los principios de la educación inclusiva mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje y la adaptación curricular centrada en las particularidades individuales. Asimismo, analiza estrategias didácticas basadas en recursos visuales y ambientes estructurados que favorecen la autonomía infantil. El desarrollo comunicativo y socioemocional adquiere especial relevancia mediante propuestas lúdicas que promueven la interacción entre pares y la participación activa. La colaboración entre docentes y familias constituye un eje transversal para articular apoyos pedagógicos y fortalecer la continuidad educativa. Desde una perspectiva interdisciplinaria, el texto integra procedimientos de observación y evaluación formativa orientados al seguimiento del aprendizaje. Su contenido proporciona referentes conceptuales y propuestas metodológicas para enriquecer las prácticas docentes y consolidar entornos educativos respetuosos de las diferencias individuales durante los primeros años de escolarización infantil.

Palabras clave: autismo, educación inclusiva, educación de la primera infancia, estrategias de enseñanza, participación de los padres.

Synopsis

The book Inclusive Pedagogical Strategies for Supporting Children with Autism in Early Childhood Education presents an academic and applied perspective on the education of autistic children through the recognition of neurodiversity and the right to equitable education. The work examines the characteristics of early childhood development and the educational needs that guide the planning of accessible learning experiences. It addresses the principles of inclusive education through Universal Design for Learning and curricular adaptations focused on individual characteristics. Furthermore, it analyzes teaching strategies based on visual resources and structured environments that promote children's autonomy. Communicative and socioemotional development receives particular attention through play-based activities that encourage peer interaction and active participation. Collaboration between teachers and families constitutes a central component in coordinating pedagogical support and strengthening educational continuity. From an interdisciplinary perspective, the book integrates observation procedures and formative assessment practices aimed at monitoring learning progress. Its content provides conceptual references and methodological proposals to enrich teaching practices and establish educational environments that respect individual differences during the early years of schooling. The publication also emphasizes professional reflection and collaborative decision-making as essential processes for improving educational responses to the diverse developmental profiles of autistic children within inclusive early childhood settings.

Keywords: autism, inclusive education, early childhood education, teaching strategies, parent participation.

Índice General

Sinopsis ..... **v**

Índice General **7**

Índice de Tablas **10**

Índice de Figuras **11**

Introducción **13**

Capítulo 1 El trastorno del espectro autista en la primera infancia: características, diversidad y necesidades educativas **17**

1.1. Comprensión contemporánea del trastorno del espectro autista desde la neurodiversidad y el desarrollo infantil temprano 21

1.2. Heterogeneidad del perfil autista: particularidades cognitivas, sensoriales, comunicativas y conductuales en la primera infancia ... 24

1.3. Trayectorias del desarrollo infantil y manifestaciones tempranas del autismo en los procesos de aprendizaje 28

1.4. Procesamiento sensorial, autorregulación y participación de los niños autistas en las experiencias educativas 31

1.5. Identificación pedagógica de necesidades educativas, intereses individuales y barreras para el aprendizaje y la participación 35

1.6. Observación sistemática y valoración psicopedagógica para la planificación de apoyos educativos personalizados 38

Capítulo 2 Educación inclusiva y atención a la diversidad: perspectivas pedagógicas para la educación inicial **43**

2.1. Educación inclusiva en la primera infancia: enfoques de derechos, equidad educativa y reconocimiento de la neurodiversidad 47

2.2. Diseño Universal para el Aprendizaje y planificación curricular accesible en aulas de educación inicial 50

2.3. Pedagogía centrada en el niño: personalización del aprendizaje y reconocimiento de los diferentes ritmos de desarrollo 54

2.4. Flexibilidad curricular y ajustes razonables para la participación activa de niños autistas en experiencias educativas compartidas..... 57

2.5. Ambientes de aprendizaje inclusivos: accesibilidad cognitiva, organización pedagógica y bienestar infantil 60

2.6. Evaluación inclusiva y documentación pedagógica del progreso individual mediante evidencias de aprendizaje 63

Capítulo 3 Estrategias didácticas para niños con autismo: aprendizaje visual, estructuración del ambiente y enseñanza individualizada 69

3.1. Enseñanza visual multimodal: pictogramas, secuencias gráficas y organizadores visuales para la comprensión de actividades 73

3.2. Estructuración espacio-temporal del aula mediante rutinas anticipatorias, agendas visuales y estaciones de aprendizaje 77

3.3. Enseñanza individualizada basada en intereses, perfiles de aprendizaje y apoyos pedagógicos graduados..... 80

3.4. Aprendizaje lúdico y experiencias multisensoriales adaptadas para el desarrollo de competencias en educación inicial..... 84

3.5. Recursos digitales interactivos y tecnologías de apoyo para favorecer la autonomía y el acceso al aprendizaje 87

3.6. Diseño de secuencias didácticas inclusivas mediante modelado, análisis de tareas y evaluación formativa 91

Capítulo 4 Desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y emocionales: actividades pedagógicas inclusivas 95

4.1. Comunicación funcional y sistemas aumentativos y alternativos de comunicación en experiencias de aprendizaje infantil. 99

4.2. Desarrollo de la atención conjunta, la interacción comunicativa y la reciprocidad social mediante actividades lúdicas..... 102

4.3. Juego compartido, mediación entre pares y construcción de vínculos sociales en ambientes educativos inclusivos. 105

4.4. Alfabetización emocional temprana: reconocimiento, expresión y comprensión de emociones mediante recursos pedagógicos accesibles. 109

4.5. Estrategias de co-regulación emocional, acompañamiento respetuoso y bienestar socioafectivo en el aula. 112

4.6. Narrativas sociales, dramatización y cuentos interactivos para fortalecer la comunicación, la convivencia y la participación infantil. 116

Capítulo 5 Familia, docentes y comunidad educativa: colaboración para fortalecer la inclusión y el aprendizaje 121

5.1. Corresponsabilidad educativa entre familia y escuela en el acompañamiento integral de niños autistas 125

5.2. Comunicación bidireccional y construcción participativa de acuerdos pedagógicos entre docentes y familias 128

5.3. Participación familiar en el diseño de apoyos individualizados y la continuidad de aprendizajes en el hogar 132

5.4. Trabajo colaborativo interdisciplinario para la articulación de intervenciones educativas y apoyos especializados 135

5.5. Redes comunitarias de apoyo, sensibilización sobre la neurodiversidad y construcción de culturas escolares inclusivas ... 139

5.6. Evaluación participativa de las prácticas inclusivas y elaboración de planes de mejora con familias, docentes y comunidad educativa 142

Conclusiones 147

Referencias Bibliográficas 151

Índice de Tablas

Tabla 1 *Dimensiones del trastorno del espectro autista en la primera infancia y sus implicaciones para la atención educativa inclusiva*..... 41
Tabla 2 *Fundamentos y orientaciones pedagógicas para la educación inclusiva y la atención a la diversidad en educación inicial*..... 67
Tabla 3 *Estrategias didácticas inclusivas para favorecer el aprendizaje y la autonomía de niños con autismo en educación inicial*..... 94
Tabla 4 *Estrategias pedagógicas inclusivas para el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y emocionales en niños con autismo* 119
Tabla 5 *Dimensiones de colaboración para fortalecer la inclusión de niños autistas en educación inicial*..... 146

Índice de Figuras

Figura 1 *Dimensiones del autismo en la primera infancia* 19
Figura 2 *Diversidad de características del perfil autista* 27
Figura 3 *Procesamiento sensorial y participación educativa* 33
Figura 4 *Fundamentos de la educación inclusiva en educación inicial* 45
Figura 5 *Diseño Universal para el Aprendizaje y accesibilidad curricular* 51
Figura 6 *Flexibilidad curricular y participación de niños autistas* 59
Figura 7 *Estrategias didácticas inclusivas para niños con autismo* 71
Figura 8 *Organización espacio-temporal del aula inclusiva* 79
Figura 9 *Aprendizaje lúdico y desarrollo multisensorial* 85
Figura 10 *Dimensiones del desarrollo comunicativo, social y emocional* 97
Figura 11 *Habilidades sociales mediante actividades lúdicas* 103
Figura 12 *Componentes de la alfabetización emocional temprana* 111
Figura 13 *Articulación educativa entre familia, escuela y comunidad* 123
Figura 14 *Comunicación y acuerdos pedagógicos compartidos* 131
Figura 15 *Colaboración interdisciplinaria y apoyos integrados* 137

Introducción

La atención educativa de niños con trastorno del espectro autista durante la primera infancia ha adquirido creciente relevancia en la investigación pedagógica debido a la diversidad de perfiles de desarrollo y formas de participación en el aprendizaje. La comprensión del autismo ha experimentado transformaciones conceptuales que reconocen las diferencias neurológicas como parte de la diversidad humana. Pellicano y den Houting (2022) plantean una revisión de los enfoques tradicionales de investigación desde la perspectiva de la neurodiversidad, con implicaciones para las prácticas educativas inclusivas.

La educación inicial representa una etapa determinante para el desarrollo de habilidades comunicativas y socioemocionales que favorecen la participación infantil en experiencias compartidas. Sin embargo, las instituciones educativas requieren respuestas pedagógicas sensibles a las particularidades cognitivas y sensoriales de cada niño. Wiggins et al. (2022) identificaron diferencias significativas en los perfiles de niños autistas de edad preescolar, mientras que Lin (2020) examinó las relaciones entre procesamiento sensorial y participación en actividades cotidianas. Ambos aportes permiten comprender la necesidad de diversificar los apoyos educativos.

En América Latina, la atención educativa de niños autistas demanda una articulación permanente entre las políticas de inclusión y las prácticas desarrolladas en las aulas de educación inicial. La disponibilidad de recursos pedagógicos y la preparación docente influyen en las condiciones de participación. Desde una investigación desarrollada en Brasil, Omairi et al. (2022) aportan evidencia sobre intervenciones de integración sensorial dirigidas a la infancia. Tales contribuciones permiten ampliar la discusión

académica acerca de la pertinencia de intervenciones individualizadas y experiencias educativas accesibles.

La justificación académica de la obra reside en la necesidad de vincular conocimientos científicos sobre el autismo con procedimientos pedagógicos aplicables a la educación infantil. La inclusión requiere planificación intencional y evaluación continua de las experiencias educativas. Coogle et al. (2022) desarrollaron un marco orientado a promover el acceso y la participación en aulas de primera infancia. Por su parte, Bejnö et al. (2023) examinaron adaptaciones del ambiente preescolar destinadas a responder a las necesidades de niños autistas.

El objetivo general del libro consiste en analizar estrategias pedagógicas inclusivas que favorezcan el aprendizaje y la participación de niños autistas en educación inicial mediante propuestas sustentadas en investigación científica. De manera específica, se pretende caracterizar sus necesidades educativas y examinar enfoques de planificación curricular accesible. También se busca identificar recursos didácticos que promuevan la autonomía y el desarrollo integral. Lohmann et al. (2023) abordan la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje en aulas inclusivas de educación preescolar.

La orientación investigativa de la obra se articula mediante interrogantes que relacionan el conocimiento del desarrollo infantil con las decisiones pedagógicas. ¿Qué características individuales deben considerarse al planificar experiencias educativas para niños autistas? ¿Qué estrategias didácticas favorecen una participación activa y significativa? ¿De qué manera pueden evaluarse los avances individuales mediante procedimientos accesibles? Xu et al. (2022) desarrollaron un instrumento para examinar la participación de niños con necesidades educativas especiales en educación preescolar inclusiva, aportando referentes para abordar tales preguntas.

El primer capítulo examina el trastorno del espectro autista durante la primera infancia mediante el análisis de la neurodiversidad y las particularidades del desarrollo. Se estudian las características cognitivas y sensoriales vinculadas con la participación educativa. Chen et al. (2022) analizaron trayectorias del procesamiento sensorial desde la infancia hasta la edad escolar. El segundo capítulo aborda la educación inclusiva mediante la planificación curricular flexible y la construcción de ambientes accesibles que reconozcan las diferencias individuales.

El tercer capítulo desarrolla estrategias didácticas relacionadas con el aprendizaje visual y la organización estructurada de los ambientes educativos. Se consideran recursos tecnológicos y procedimientos de enseñanza individualizada que facilitan la comprensión de actividades. Bateman et al. (2023) investigaron el empleo de apoyos visuales para incrementar la participación comunicativa de niños autistas durante actividades de alimentación. Asimismo, Hammond et al. (2025) revisaron investigaciones sobre agendas digitales de actividades, aportando elementos para valorar su aplicación educativa.

El cuarto capítulo aborda el desarrollo de habilidades comunicativas y socioemocionales mediante experiencias pedagógicas que favorecen las interacciones infantiles. Se examinan los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación junto con actividades de juego compartido y regulación emocional. Özkan et al. (2023) investigaron una intervención centrada en la atención conjunta de niños autistas en edad preescolar. De manera complementaria, Fedewa et al. (2025) analizaron los efectos de una intervención mediada por compañeros sobre el juego social.

El quinto capítulo analiza la colaboración entre familias y docentes como componente de la atención educativa inclusiva. Se examinan los acuerdos pedagógicos y la coordinación interdisciplinaria para fortalecer la continuidad del aprendizaje. Santiago et al. (2022) estudiaron las dimensiones de las relaciones

entre familia y escuela en la educación de niños autistas. Desde una perspectiva integradora, la obra articula conocimientos científicos y propuestas didácticas orientadas al reconocimiento de la diversidad infantil y al mejoramiento de las prácticas educativas.

Capítulo 1

El trastorno del espectro autista en la primera infancia: características, diversidad y necesidades educativas

La educación inicial representa un periodo decisivo para comprender las múltiples formas en que los niños construyen relaciones, desarrollan capacidades y participan en experiencias de aprendizaje. En el caso del trastorno del espectro autista, dicha comprensión requiere reconocer la diversidad de manifestaciones que acompañan el desarrollo infantil. La mirada educativa contemporánea demanda sensibilidad ante las diferencias individuales y conocimiento de los procesos evolutivos. Desde tal perspectiva, el capítulo aborda fundamentos que permiten interpretar las necesidades infantiles sin reducirlas a categorías diagnósticas.

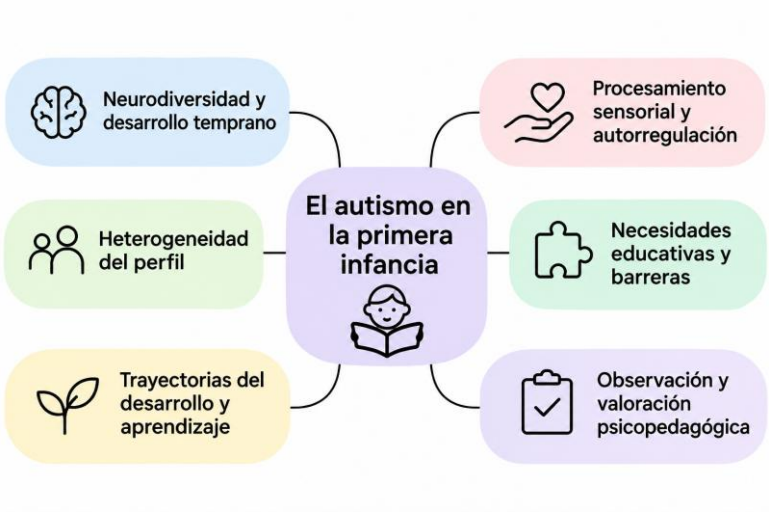
El reconocimiento de la neurodiversidad ha contribuido a revisar las interpretaciones tradicionales del autismo y sus implicaciones para la educación. Pellicano y den Houting (2022) plantean la necesidad de transformar las prioridades de investigación mediante perspectivas que reconozcan las experiencias y voces de las personas autistas. Tal orientación adquiere significado durante la infancia, cuando las expectativas adultas influyen profundamente en las oportunidades de participación. Comprender al niño requiere atender sus particularidades y reconocer su capacidad de construir experiencias significativas.

La diversidad presente en el espectro autista invita a abandonar interpretaciones homogéneas sobre las capacidades infantiles. Las diferencias pueden manifestarse en múltiples dimensiones y adquirir expresiones particulares durante las experiencias escolares. Wiggins et al. (2022) examinaron características que permiten comprender tanto las semejanzas como la heterogeneidad del autismo en niños preescolares. Sus aportaciones ofrecen fundamentos para reconocer que las necesidades educativas requieren interpretaciones individualizadas. Cada trayectoria infantil merece una lectura cuidadosa de sus posibilidades y condiciones de desarrollo.

El desarrollo durante los primeros años transcurre mediante procesos de cambio que no siempre siguen secuencias previsibles. Las experiencias corporales, afectivas y sociales participan en la construcción progresiva de aprendizajes. Chen et al. (2022) estudiaron trayectorias de patrones sensoriales desde la infancia hasta la edad escolar y sus asociaciones con rasgos autistas. Su investigación permite comprender la importancia de observar transformaciones a lo largo del tiempo. Una manifestación temprana adquiere mayor significado cuando se examina dentro de su evolución.

Figura 1

Dimensiones del autismo en la primera infancia



Las experiencias educativas también dependen de la relación que cada niño establece con las condiciones sensoriales del ambiente. La intensidad de los estímulos y las posibilidades de regulación pueden modificar la disposición para participar. Lin (2020) investigó los patrones de procesamiento sensorial y su relación con la participación en actividades de niños autistas preescolares. Tal aproximación permite considerar el bienestar

corporal como una dimensión relevante de la experiencia educativa y de las oportunidades de aprendizaje cotidiano.

La participación infantil constituye una expresión concreta de las oportunidades que ofrece el ambiente educativo. Estar presente en una actividad no garantiza necesariamente intervenir en ella de manera significativa. Golos et al. (2022) examinaron la participación de niños autistas en experiencias preescolares mediante una comparación con niños de desarrollo típico. Su trabajo aporta elementos para reflexionar sobre las condiciones que facilitan el involucramiento. Desde la práctica docente, importa reconocer las posibilidades reales de interacción y elección.

Las necesidades educativas adquieren significado cuando se relacionan con las demandas de las actividades y las características individuales del niño. Una dificultad observada puede responder a condiciones modificables del entorno o a la ausencia de apoyos pertinentes. Por ello, la identificación pedagógica requiere examinar las oportunidades disponibles antes de establecer interpretaciones sobre el desempeño. Los intereses personales también merecen atención porque permiten reconocer motivaciones y recursos que pueden contribuir al desarrollo de experiencias educativas accesibles.

La observación sistemática ofrece posibilidades para comprender las experiencias infantiles mediante información organizada y criterios definidos. Golos et al. (2022) estudiaron la adaptación y las propiedades psicométricas iniciales de un instrumento estructurado para observar la participación preescolar de niños autistas. Su investigación permite reconocer el valor de procedimientos que favorezcan registros consistentes. En el ámbito educativo, observar implica prestar atención a las acciones infantiles y a las circunstancias que acompañan su desarrollo durante las actividades cotidianas.

La valoración psicopedagógica permite relacionar los conocimientos sobre el desarrollo con decisiones orientadas a responder a necesidades educativas particulares. Su pertinencia depende de una interpretación cuidadosa de las evidencias y del reconocimiento de las capacidades disponibles. El intercambio entre docentes, familias y profesionales especializados contribuye a ampliar la comprensión de cada experiencia infantil. Cuando las decisiones se fundamentan en información compartida, los apoyos pueden ajustarse con mayor precisión a las posibilidades y necesidades observadas.

El capítulo articula una comprensión del autismo que reconoce la diversidad infantil y examina sus implicaciones para la educación inicial. Los fundamentos abordados permiten relacionar características individuales, trayectorias evolutivas y condiciones de participación con procedimientos de valoración educativa. Su desarrollo responde a la necesidad de construir interpretaciones pedagógicas fundamentadas y respetuosas. Desde dicha orientación, el conocimiento de cada niño constituye una referencia indispensable para planificar apoyos personalizados y favorecer experiencias educativas acordes con sus necesidades.

1.1. Comprensión contemporánea del trastorno del espectro autista desde la neurodiversidad y el desarrollo infantil temprano

La comprensión contemporánea del trastorno del espectro autista ha experimentado una transformación conceptual vinculada al reconocimiento de la diversidad humana. Durante décadas predominó una mirada centrada en las dificultades y en su comparación con patrones considerados típicos. Hoy adquiere relevancia una perspectiva que examina las diferencias neurológicas sin reducir la identidad infantil a un diagnóstico. Tal cambio invita a interpretar el desarrollo temprano mediante

relaciones entre características personales, experiencias cotidianas y condiciones del entorno educativo.

Desde la perspectiva de la neurodiversidad, las formas de percibir, comunicar y aprender constituyen expresiones de la variabilidad humana. Pellicano y den Houting (2022) plantean la necesidad de revisar los supuestos tradicionales de la investigación sobre autismo y conceder mayor participación a las personas autistas. Su propuesta cuestiona las interpretaciones construidas exclusivamente desde criterios externos de normalidad. En educación inicial, dicha orientación permite reconocer al niño como participante activo cuya experiencia merece atención y respeto.

La primera infancia representa un periodo de cambios en la comunicación, el movimiento y la vinculación afectiva. En niños autistas, tales procesos pueden seguir ritmos particulares y mostrar perfiles de desarrollo heterogéneos. Algunas habilidades aparecen tempranamente mientras otras requieren apoyos prolongados. La observación necesita considerar dichas diferencias sin convertir cada variación en una señal de incapacidad. Comprender las trayectorias individuales exige atender tanto a las posibilidades presentes como a las oportunidades ofrecidas por el ambiente.

El diagnóstico del autismo aporta información relevante para identificar necesidades de apoyo, aunque no describe por completo la vida de un niño. Las categorías clínicas reúnen características compartidas, pero dejan fuera intereses, vínculos y modos singulares de participar. Por ello, su interpretación educativa requiere prudencia. Una misma descripción diagnóstica puede corresponder a experiencias distintas. Reconocer tal amplitud evita expectativas rígidas y favorece una aproximación respetuosa a las manifestaciones del desarrollo infantil durante los primeros años.

La relación entre neurodiversidad e investigación también plantea preguntas éticas sobre quién define los problemas que merecen atención. Pellicano y den Houting (2022) advierten que una ciencia orientada principalmente a corregir diferencias puede desatender prioridades expresadas por la comunidad autista. Trasladada al ámbito infantil, dicha reflexión exige escuchar a las familias y observar cuidadosamente las preferencias del niño. La participación adquiere valor cuando sus gestos, elecciones y formas de comunicación influyen en las decisiones adultas.

En edades tempranas, la comunicación no siempre se expresa mediante palabras o intercambios convencionales. Miradas, movimientos, silencios y aproximaciones a determinados objetos pueden adquirir significados importantes dentro de una relación conocida. Interpretarlos requiere tiempo y disposición para reconocer señales individuales. El adulto que observa sin anticipar conclusiones encuentra también posibilidades de encuentro que suelen pasar inadvertidas. Tal sensibilidad resulta especialmente pertinente cuando el lenguaje oral todavía se encuentra en desarrollo o presenta características particulares propias.

Las experiencias sensoriales ocupan un lugar significativo en la vida cotidiana de numerosos niños autistas. Sonidos habituales para otras personas pueden resultar intensos, mientras ciertas texturas o movimientos generan interés y bienestar. Ninguna reacción debería comprenderse al margen de las circunstancias en que aparece. El ambiente participa en la experiencia infantil mediante su iluminación, sus ruidos y sus demandas. Reconocer dicha interacción ayuda a interpretar conductas que podrían confundirse con desinterés o resistencia particularmente injustificada.

Una lectura contemporánea del desarrollo infantil también reconoce que las capacidades no permanecen fijas. La seguridad emocional, la familiaridad con los espacios y la calidad de los

vínculos modifican las posibilidades de participación. Un niño puede comunicarse con soltura en una actividad conocida y necesitar mayor acompañamiento ante situaciones nuevas. Tales variaciones no representan contradicciones. Expresan la relación dinámica entre recursos personales y condiciones ambientales, una relación especialmente visible durante los primeros años de escolarización.

La perspectiva de la neurodiversidad tampoco elimina las dificultades que algunos niños experimentan en su vida diaria. Reconocer diferencias legítimas exige atender necesidades reales de comunicación, autonomía y bienestar. Pellicano y den Houting (2022) proponen reconsiderar las prioridades del conocimiento científico desde las experiencias de las personas autistas. En educación infantil, tal planteamiento permite sostener simultáneamente el respeto por las particularidades personales y la responsabilidad institucional de proporcionar apoyos específicos y adecuados cuando resultan necesarios.

Comprender el autismo durante la primera infancia demanda una mirada capaz de reunir conocimiento del desarrollo y reconocimiento de la singularidad. La infancia transcurre entre relaciones que pueden ampliar o restringir la participación de cada niño. Por ello, las características individuales adquieren significado dentro de experiencias y no mediante comparaciones abstractas. Desde tal comprensión, la educación inicial puede construir una lectura más atenta de la diversidad y de las necesidades que acompañan cada trayectoria infantil.

1.2. Heterogeneidad del perfil autista: particularidades cognitivas, sensoriales, comunicativas y conductuales en la primera infancia

La heterogeneidad del perfil autista constituye una característica fundamental para comprender las manifestaciones del trastorno durante la primera infancia. Aunque existen criterios

diagnósticos compartidos, las particularidades cognitivas, sensoriales, comunicativas y conductuales presentan combinaciones diferentes entre los niños. Dicha variabilidad puede observarse incluso cuando comparten edades y experiencias educativas semejantes. Su reconocimiento permite examinar las características individuales con mayor precisión y evita atribuir capacidades o dificultades generales a partir de manifestaciones aisladas del desarrollo infantil temprano.

Las particularidades cognitivas pueden expresarse mediante diferencias en la atención, el procesamiento de información y la resolución de situaciones cotidianas. Algunos niños muestran facilidad para reconocer patrones visuales o recordar detalles específicos, mientras otros necesitan mayor acompañamiento para organizar secuencias de acciones. Wiggins et al. (2022) analizaron características que permiten distinguir semejanzas y diferencias entre niños autistas de edad preescolar. Sus hallazgos respaldan la importancia de considerar perfiles individuales durante la valoración del desarrollo infantil.

La flexibilidad cognitiva también puede manifestarse de maneras diversas durante las actividades infantiles. Algunos niños encuentran seguridad en secuencias conocidas y experimentan dificultades cuando una situación cambia inesperadamente. Otros aceptan modificaciones si comprenden previamente lo que ocurrirá. Tales respuestas guardan relación con procesos de anticipación, regulación y adaptación a nuevas demandas. Observarlas en diferentes momentos permite reconocer recursos disponibles y necesidades particulares sin interpretar automáticamente la preferencia por determinadas rutinas como una limitación permanente del niño.

En el ámbito sensorial, las diferencias pueden relacionarse con la intensidad y organización de los estímulos percibidos. Determinados sonidos, luces o contactos físicos generan respuestas de incomodidad en algunos niños, mientras otros buscan

experiencias táctiles o movimientos repetidos. La sensibilidad tampoco permanece necesariamente constante durante toda la jornada. El cansancio y las condiciones ambientales pueden modificar las reacciones. Comprender tales particularidades requiere observar las circunstancias que acompañan cada respuesta y su influencia sobre el bienestar infantil.

Las características comunicativas presentan diferencias relacionadas con la comprensión del lenguaje, la expresión oral y el empleo de recursos no verbales. Algunos niños utilizan palabras para expresar necesidades, aunque encuentran dificultades para sostener intercambios recíprocos. Otros recurren a gestos, imágenes o formas alternativas de comunicación. Wiggins et al. (2022) examinaron la diversidad de características presentes en población autista preescolar. Su investigación permite apreciar la conveniencia de evitar interpretaciones uniformes sobre las habilidades comunicativas infantiles.

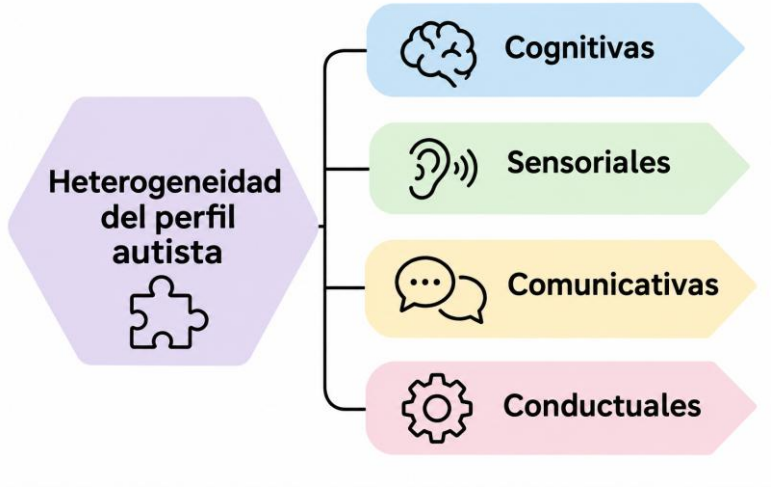
La comunicación social también presenta particularidades en la atención compartida, la reciprocidad y la interpretación de señales interpersonales. Un niño puede mostrar interés por relacionarse y necesitar más tiempo para responder a una invitación. Otro participa mediante acciones breves que pasan inadvertidas cuando predominan expectativas convencionales de interacción. Las diferencias observadas adquieren mayor claridad al considerar la familiaridad con las personas y las actividades. Cada intercambio ofrece información sobre posibilidades comunicativas que merecen reconocimiento educativo.

Las manifestaciones conductuales comprenden patrones de movimiento, preferencias intensas y formas particulares de responder ante determinadas situaciones. Algunas acciones repetitivas pueden relacionarse con experiencias de regulación sensorial o emocional, aunque su función requiere valoración individual. La frecuencia de una conducta tampoco explica por sí misma su significado. Resulta necesario observar antecedentes y

consecuencias dentro de la actividad cotidiana. Tal aproximación permite distinguir entre expresiones personales y comportamientos asociados con malestar o dificultades para participar activamente.

La coexistencia de fortalezas y necesidades constituye otro aspecto relevante de la heterogeneidad autista. Un niño puede demostrar habilidades destacadas para clasificar objetos y experimentar dificultades durante actividades que requieren coordinación social. Otro comprende instrucciones complejas, pero necesita apoyos para comunicar incomodidad. Wiggins et al. (2022) estudiaron características compartidas y variables mediante muestras independientes de niños preescolares. Su trabajo contribuye a reconocer que las diferencias individuales requieren análisis más amplios que una descripción diagnóstica general.

Figura 2
Diversidad de características del perfil autista



Las particularidades del perfil autista pueden adquirir expresiones diferentes según las exigencias de cada ambiente educativo. Una actividad estructurada facilita la participación de ciertos niños, mientras una propuesta abierta permite que otros

manifiesten habilidades poco visibles. Las relaciones con compañeros también influyen en las oportunidades de comunicación y juego. Por tal motivo, observar al niño durante experiencias variadas ofrece información más completa que limitar la valoración a una situación específica o a una respuesta puntual.

El reconocimiento de la heterogeneidad autista permite comprender que las necesidades educativas presentan intensidades y características variables durante la primera infancia. Las diferencias cognitivas, sensoriales, comunicativas y conductuales interactúan entre sí y pueden modificar la participación cotidiana. Su análisis requiere continuidad y atención a los cambios del desarrollo. Desde una perspectiva educativa, conocer dichas particularidades aporta fundamentos para interpretar las experiencias infantiles y reconocer condiciones que favorecen el aprendizaje y la convivencia en educación inicial.

1.3. Trayectorias del desarrollo infantil y manifestaciones tempranas del autismo en los procesos de aprendizaje

Las trayectorias del desarrollo infantil permiten comprender que el aprendizaje surge mediante procesos continuos de transformación progresiva. Durante los primeros años, las adquisiciones no avanzan necesariamente al mismo ritmo ni mantienen una secuencia idéntica entre niños. En el autismo, ciertas manifestaciones tempranas adquieren significado cuando se examinan a lo largo del tiempo. La observación longitudinal ayuda a distinguir variaciones transitorias de patrones persistentes y evita interpretar una experiencia aislada como expresión suficiente del desarrollo global.

Desde los primeros meses, la exploración corporal y la relación con los estímulos participan en la construcción de conocimientos. El bebé descubre regularidades mediante movimientos, contactos y experiencias cotidianas compartidas con

sus cuidadores. Algunas respuestas sensoriales pueden cambiar de intensidad conforme maduran sus recursos de regulación. Chen et al. (2022) estudiaron trayectorias de patrones sensoriales desde la infancia hasta la edad escolar y sus asociaciones con rasgos autistas, destacando la pertinencia de una mirada evolutiva.

El aprendizaje temprano depende también de la capacidad para orientar la atención hacia personas, objetos y acontecimientos. Durante el juego, una mirada breve puede preceder a una nueva acción intencional o al descubrimiento de una relación causal. En algunos niños autistas, la distribución de la atención presenta ritmos particulares. Conviene examinar qué situaciones despiertan curiosidad y cuáles dificultan sostener una actividad, porque las oportunidades de aprender varían con la organización de cada experiencia educativa cotidiana.

La adquisición de habilidades comunicativas sigue caminos relacionados con las experiencias de interacción y las posibilidades individuales de expresión. Antes de utilizar palabras, muchos niños aprenden mediante gestos, imitaciones y acciones compartidas. Cuando tales recursos aparecen con menor frecuencia o presentan diferencias, el acceso a ciertas experiencias puede requerir mediaciones educativas específicas. El interés educativo reside en reconocer las iniciativas comunicativas disponibles y ampliar las oportunidades de participación sin imponer un ritmo único de adquisición.

Los cambios sensoriales durante el crecimiento merecen atención porque pueden modificar la disposición para participar en actividades educativas. Chen et al. (2022) examinaron la evolución de diferentes patrones sensoriales y su relación con rasgos autistas mediante datos de una muestra comunitaria. La investigación permite considerar que las respuestas observadas en un momento determinado no describen necesariamente toda la trayectoria posterior. Por ello, las valoraciones educativas requieren

seguimiento y revisión conforme aparecen nuevas experiencias y habilidades.

El juego ofrece una ventana especialmente privilegiada para observar transformaciones en el pensamiento infantil. Manipular materiales, repetir acciones y atribuir significados a los objetos son experiencias vinculadas con la construcción de aprendizajes. Algunos niños autistas muestran preferencias por formas específicas de exploración que pueden evolucionar con la familiaridad y el acompañamiento. Reconocer la intención presente en cada actividad permite comprender mejor sus procesos de descubrimiento, incluso cuando difieren de las secuencias habituales del juego compartido.

Las transiciones entre actividades también permiten apreciar la relación entre desarrollo y aprendizaje. Cambiar de espacio, abandonar un material preferido o incorporarse a una propuesta colectiva exige anticipación y regulación emocional. Durante la primera infancia, dichas capacidades todavía se encuentran en formación. Las respuestas de malestar pueden señalar demandas superiores a los recursos disponibles en ese momento. Analizar su evolución permite identificar avances discretos que una evaluación centrada exclusivamente en resultados podría pasar por alto.

Las trayectorias individuales adquieren mayor claridad cuando se consideran las condiciones familiares, sociales y educativas en las que transcurre el crecimiento. Las oportunidades de juego, la estabilidad de los vínculos y el acceso a experiencias suficientemente variadas influyen en lo que cada niño puede practicar. Ninguna habilidad aparece desligada de su historia de participación. Por ello, comparar edades de adquisición sin examinar las experiencias disponibles puede producir interpretaciones incompletas sobre los procesos de aprendizaje infantil.

La continuidad de la observación resulta particularmente importante ante manifestaciones tempranas que cambian con la edad. Chen et al. (2022) abordaron los patrones sensoriales desde una perspectiva longitudinal, vinculando su evolución con características autistas. Tal enfoque invita a considerar tanto la permanencia como la transformación de determinadas respuestas. En el ámbito educativo, registrar cambios pequeños, significativos y frecuentes permite comprender mejor el proceso de aprendizaje que una descripción elaborada a partir de un encuentro aislado.

Comprender las trayectorias del desarrollo infantil exige reconocer que aprender implica reorganizar experiencias personales previas y construir nuevas formas de participación. En niños autistas, los avances pueden manifestarse mediante señales poco evidentes para una mirada adulta apresurada. Una iniciativa espontánea, mayor tolerancia ante una transición o una nueva forma de comunicar intereses pueden revelar transformaciones relevantes. La atención a dichos procesos ofrece fundamentos para valorar el progreso desde la historia particular de cada niño.

1.4. Procesamiento sensorial, autorregulación y participación de los niños autistas en las experiencias educativas

El procesamiento sensorial interviene directamente en la manera en que los niños autistas perciben las experiencias educativas y responden a sus demandas cotidianas. Durante la educación inicial, los estímulos ambientales pueden facilitar la exploración o generar incomodidad cuando exceden las posibilidades individuales de regulación. La relación entre percepción y participación adquiere particular relevancia en actividades colectivas. Comprenderla exige observar las respuestas infantiles dentro de situaciones concretas, considerando las características del ambiente y las exigencias propias de cada actividad.

Las experiencias sensoriales comprenden información procedente de diferentes sistemas perceptivos que intervienen en la orientación corporal y la interacción con el entorno. La integración de sonidos, imágenes, movimientos y sensaciones táctiles influye en la disponibilidad para aprender. Lin (2020) examinó los patrones de procesamiento sensorial y la participación en actividades de niños autistas de edad preescolar. Su investigación aporta elementos para comprender la relación entre las características sensoriales individuales y las experiencias de participación durante la infancia.

La sensibilidad ante determinados estímulos puede manifestarse mediante respuestas intensas o una búsqueda frecuente de experiencias perceptivas. Un niño puede apartarse de una actividad musical por la intensidad del sonido, mientras otro necesita movimiento para mantener su disposición participativa. Tales comportamientos adquieren significado cuando se consideran las condiciones que los provocan. La observación educativa permite reconocer preferencias y necesidades sin atribuir automáticamente falta de interés o dificultades conductuales a respuestas relacionadas con el procesamiento sensorial.

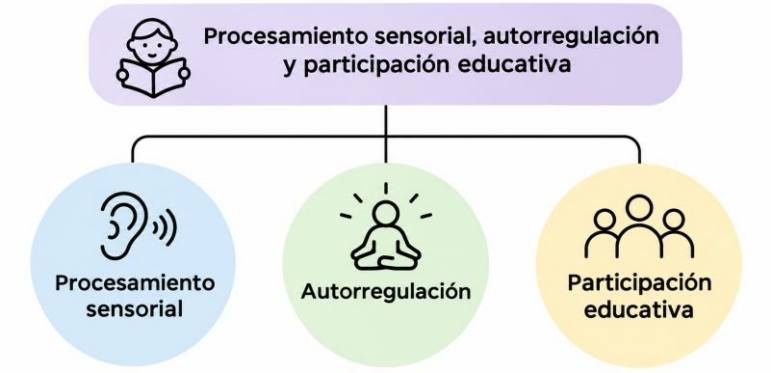
La autorregulación comprende procesos mediante los cuales el niño ajusta sus respuestas emocionales, corporales y atencionales frente a las demandas del ambiente. Durante la primera infancia, dichas capacidades se desarrollan progresivamente mediante experiencias compartidas con adultos significativos. En niños autistas, algunas situaciones pueden requerir apoyos adicionales para recuperar el bienestar. La regulación no depende exclusivamente de habilidades individuales. También intervienen la previsibilidad de las actividades, las relaciones de confianza y las condiciones físicas del espacio educativo.

La participación educativa puede verse afectada cuando las demandas sensoriales interfieren con la atención o el bienestar

emocional. Lin (2020) abordó la relación entre patrones sensoriales y participación en actividades de niños autistas preescolares. Desde dicha perspectiva, resulta pertinente considerar las características de cada experiencia antes de interpretar una participación limitada como ausencia de capacidad. Las condiciones ambientales pueden modificar las oportunidades de involucramiento y requieren atención durante la organización cotidiana de las actividades educativas infantiles.

Figura 3

Procesamiento sensorial y participación educativa



Los momentos de alimentación, higiene y descanso permiten apreciar la influencia del procesamiento sensorial sobre la autonomía infantil. Las temperaturas, consistencias y sensaciones corporales pueden generar respuestas particulares que afectan la disposición para participar. En determinadas circunstancias, la resistencia ante una actividad cotidiana expresa incomodidad perceptiva y requiere una interpretación cuidadosa. Reconocer las necesidades individuales permite comprender que la adquisición de hábitos depende también de experiencias corporales suficientemente tolerables y de relaciones educativas respetuosas durante su desarrollo.

La regulación emocional mantiene una relación estrecha con las experiencias sensoriales y las posibilidades de anticipación. Cuando una situación resulta imprevisible o excesivamente estimulante, algunos niños manifiestan inquietud, retraimiento o necesidad de alejarse. Dichas respuestas pueden representar intentos de recuperar estabilidad. El acompañamiento adulto adquiere relevancia cuando reconoce señales tempranas de malestar y responde con sensibilidad. Una relación educativa segura contribuye a que el niño desarrolle gradualmente recursos personales para afrontar situaciones cotidianas diversas.

La organización de los espacios educativos influye en las posibilidades de participación mediante sus características acústicas, visuales y materiales. Una misma actividad puede resultar accesible para determinados niños y demandante para otros. Lin (2020) examinó la participación infantil considerando diferencias en el procesamiento sensorial, lo que aporta una referencia pertinente para analizar tales relaciones. La disposición de materiales y la intensidad de los estímulos merecen valoración pedagógica porque forman parte de las condiciones que acompañan el aprendizaje cotidiano.

La participación en experiencias grupales requiere considerar tanto las demandas sensoriales como las relaciones que se construyen entre compañeros. Los juegos colectivos pueden combinar sonidos, movimientos y contactos físicos difíciles de anticipar. Algunos niños necesitan observar antes de incorporarse, mientras otros prefieren intervenciones breves. Respetar dichas formas de aproximación permite reconocer que participar no implica mantener idénticas conductas. La pertenencia al grupo también se construye mediante experiencias graduales de confianza y reconocimiento mutuo.

La comprensión del procesamiento sensorial y la autorregulación permite interpretar la participación educativa desde una perspectiva atenta al bienestar infantil. Las respuestas de

cada niño expresan relaciones entre sus características personales y las condiciones de las actividades. Su observación continuada aporta información para reconocer necesidades y posibilidades de aprendizaje. En educación inicial, dicha comprensión favorece una mirada pedagógica que considera la experiencia corporal y emocional como parte inseparable de la vida educativa cotidiana.

1.5. Identificación pedagógica de necesidades educativas, intereses individuales y barreras para el aprendizaje y la participación

La identificación pedagógica de necesidades educativas comienza con una observación intencional de las experiencias que viven los niños autistas en el aula. Su propósito consiste en comprender las condiciones que favorecen o dificultan el aprendizaje sin confundir la valoración educativa con el diagnóstico clínico. El docente examina las formas de participación, los recursos disponibles y las demandas de cada actividad. Tal proceso requiere continuidad porque las necesidades pueden variar según las relaciones y oportunidades ofrecidas.

Observar una actividad implica atender tanto a lo que el niño realiza como a las condiciones que permiten su intervención. La duración de su participación, las iniciativas espontáneas y las solicitudes de ayuda ofrecen información pedagógica relevante. Golos et al. (2022) estudiaron la participación de niños autistas en actividades preescolares y la compararon con la de niños con desarrollo típico. Su trabajo aporta una referencia para examinar diferencias participativas sin reducirlas a características individuales.

Los intereses personales constituyen una fuente de información pedagógica porque revelan preferencias que pueden orientar el encuentro con nuevos aprendizajes. Algunos niños se acercan reiteradamente a determinados materiales, temas o formas de juego. El docente puede reconocer en tales elecciones

oportunidades para ampliar experiencias y establecer vínculos. Conviene evitar que la identificación de intereses se convierta en una clasificación permanente. Las preferencias infantiles cambian y pueden enriquecerse mediante propuestas educativas accesibles y relaciones de confianza.

Las barreras para el aprendizaje aparecen cuando las condiciones de enseñanza limitan el acceso a experiencias significativas. Una consigna exclusivamente oral puede dificultar la comprensión de ciertos niños, aunque dispongan de recursos suficientes para resolver la actividad. También influyen la organización del tiempo y las expectativas sobre la respuesta esperada. Identificar barreras exige revisar las prácticas habituales del aula antes de atribuir las dificultades exclusivamente al estudiante. Esa revisión amplía las posibilidades de intervención educativa.

La participación constituye un indicador relevante para reconocer necesidades educativas que podrían pasar inadvertidas mediante evaluaciones centradas en productos. Golos et al. (2022) abordaron la participación en actividades preescolares desde una comparación entre diferentes grupos infantiles. Su estudio permite considerar la pertinencia de examinar las oportunidades reales de involucramiento. Para el docente, importa reconocer cuándo el niño accede a una propuesta, qué apoyos utiliza y qué circunstancias interrumpen su continuidad dentro del aula.

La documentación pedagógica permite organizar observaciones y reconocer patrones sin depender de impresiones ocasionales. Los registros breves pueden describir situaciones, respuestas infantiles y condiciones de apoyo presentes durante una actividad. Su utilidad aumenta cuando distinguen hechos observables de interpretaciones adultas. Anotar que un niño abandona una tarea ante instrucciones extensas ofrece información más precisa que calificarlo como desmotivado. El análisis posterior

ayuda a formular nuevas preguntas educativas y revisar decisiones con mayor fundamento profesional.

El diálogo con las familias aporta conocimientos sobre intereses, experiencias previas y formas habituales de comunicación que quizá no aparecen durante la jornada escolar. Las diferencias entre hogar y aula merecen especial atención porque muestran la influencia de las relaciones y las demandas ambientales. Escuchar a los cuidadores no significa trasladar automáticamente sus observaciones al espacio educativo. Implica contrastarlas respetuosamente con la experiencia escolar para construir una comprensión compartida de las necesidades del niño.

La identificación de barreras también requiere examinar las relaciones entre compañeros y las oportunidades de pertenencia al grupo. Un niño puede permanecer físicamente en una actividad sin disponer de posibilidades reales para intervenir. Golos et al. (2022) analizaron diferencias en la participación preescolar, una dimensión especialmente pertinente para valorar la experiencia educativa. Desde tal consideración, conviene observar quién recibe invitaciones, quién puede elegir materiales y quién necesita mediaciones para compartir experiencias significativas con otros.

Las necesidades educativas deben formularse mediante descripciones que orienten decisiones pedagógicas verificables. Expresiones generales como dificultad para integrarse aportan poca información sobre las condiciones que requieren modificación. Resulta más útil precisar si el niño necesita anticipación visual, mayor tiempo de respuesta o alternativas para expresar elecciones. La identificación también debe registrar capacidades disponibles y apoyos previamente eficaces. De ese modo, la valoración evita convertirse en un inventario de carencias y conserva su orientación educativa.

La valoración pedagógica adquiere sentido cuando sus resultados permiten revisar las oportunidades de aprendizaje y

participación. Identificar necesidades, intereses y barreras requiere observar de manera continua y escuchar las distintas voces involucradas en la experiencia infantil. Ningún registro describe por completo las posibilidades de un niño. Por ello, las decisiones educativas necesitan mantenerse abiertas a nuevas evidencias. Una práctica reflexiva reconoce los avances cotidianos y ajusta sus interpretaciones conforme cambian las experiencias escolares compartidas.

1.6. Observación sistemática y valoración psicopedagógica para la planificación de apoyos educativos personalizados

La observación sistemática constituye un procedimiento fundamental para comprender las experiencias educativas de los niños autistas durante la primera infancia. Su aplicación requiere definir previamente los aspectos que serán examinados y las situaciones donde pueden manifestarse. A diferencia de las apreciaciones espontáneas, permite reunir información organizada sobre el desempeño cotidiano. El valor pedagógico de sus registros depende de la precisión descriptiva y de su utilidad para reconocer condiciones que favorecen el aprendizaje y la participación infantil.

La planificación de observaciones requiere seleccionar momentos representativos de la jornada escolar y establecer criterios consistentes para registrar la participación. Las actividades dirigidas, el juego libre y las transiciones ofrecen oportunidades distintas para apreciar habilidades. Golos et al. (2022) estudiaron la adaptación y las propiedades psicométricas iniciales de un instrumento estructurado de observación de participación preescolar para niños autistas. Su investigación destaca la pertinencia de procedimientos organizados para examinar experiencias educativas infantiles.

Los registros observacionales adquieren mayor utilidad cuando describen comportamientos verificables y las

circunstancias en que ocurren. Señalar que un niño solicita ayuda mediante gestos durante una actividad permite reconocer recursos comunicativos disponibles. En cambio, atribuirle escasa disposición para aprender introduce una interpretación que requiere evidencias adicionales. La descripción precisa facilita el intercambio profesional y reduce valoraciones subjetivas. También permite comparar situaciones sucesivas para identificar cambios relacionados con las condiciones de enseñanza y acompañamiento educativo.

La valoración psicopedagógica amplía la información obtenida mediante observaciones al examinar procesos de aprendizaje y necesidades de apoyo. Su desarrollo requiere considerar habilidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales dentro de experiencias significativas para el niño. Los procedimientos empleados deben ajustarse a su edad y posibilidades de respuesta. Una valoración pertinente reconoce que el desempeño puede variar según la familiaridad con los materiales y las personas. Por ello, ninguna actividad aislada debería determinar decisiones educativas permanentes.

La utilización de instrumentos estructurados exige comprender sus propósitos y las condiciones necesarias para interpretar sus resultados. Golos et al. (2022) analizaron propiedades psicométricas iniciales de una herramienta destinada a observar la participación de niños autistas en educación preescolar. Tal antecedente permite reconocer el interés de contar con procedimientos examinados empíricamente. Sin embargo, los resultados instrumentales requieren complementarse con información educativa y profesional para evitar interpretaciones desligadas de las experiencias cotidianas infantiles.

La colaboración entre docentes y profesionales especializados favorece una comprensión más amplia de las necesidades identificadas. Cada participante puede aportar observaciones relacionadas con diferentes dimensiones del

desarrollo y del aprendizaje. El intercambio requiere acuerdos sobre los aspectos evaluados y el significado de los registros. Cuando existen discrepancias, conviene revisar las condiciones donde se obtuvieron las evidencias. Una valoración compartida adquiere consistencia mediante el diálogo profesional y la revisión cuidadosa de las interpretaciones disponibles.

La planificación de apoyos personalizados comienza al transformar los hallazgos de la valoración en objetivos educativos observables. Cada objetivo necesita guardar relación con las posibilidades actuales del niño y con experiencias relevantes de su jornada. Una necesidad comunicativa puede orientar decisiones sobre recursos expresivos, mientras una dificultad para organizar actividades requiere ajustes diferentes. La selección de apoyos demanda establecer prioridades realistas y reconocer los recursos existentes. Su pertinencia depende de las respuestas observadas durante la aplicación.

El seguimiento de los apoyos requiere establecer indicadores que permitan reconocer avances y dificultades durante su implementación. Golos et al. (2022) examinaron la participación infantil mediante observación estructurada, aportando una referencia metodológica para estudiar experiencias preescolares. En la práctica educativa, registrar frecuencia, duración o modalidades de participación puede ayudar a valorar cambios. Sin embargo, los indicadores necesitan interpretarse junto con información cualitativa que explique las circunstancias de cada experiencia y su significado pedagógico particular.

La revisión periódica de la valoración psicopedagógica permite ajustar los apoyos conforme cambian las habilidades y las demandas educativas. Un recurso inicialmente necesario puede perder utilidad cuando el niño desarrolla mayor autonomía. También pueden aparecer necesidades que no resultaban evidentes durante las primeras observaciones. La flexibilidad profesional exige reconocer tales modificaciones sin considerarlas

inconsistencias del proceso. Mantener registros comparables facilita comprender la evolución individual y fundamentar decisiones sobre continuidad, modificación o retirada gradual de apoyos.

Tabla 1

Dimensiones del trastorno del espectro autista en la primera infancia y sus implicaciones para la atención educativa inclusiva

Dimensión de análisis	**Fundamentos e implicaciones educativas**
Neurodiversidad y desarrollo infantil temprano	El autismo se comprende desde el reconocimiento de las diferencias neurológicas y las trayectorias individuales. La educación inicial requiere valorar las capacidades infantiles y promover experiencias respetuosas de la diversidad.
Heterogeneidad del perfil autista	Las particularidades cognitivas, sensoriales, comunicativas y conductuales presentan manifestaciones variables. Su reconocimiento permite comprender las diferencias individuales y evitar expectativas educativas uniformes.
Trayectorias del desarrollo y aprendizaje	El desarrollo infantil presenta ritmos y procesos de adquisición diferenciados. La observación de cambios progresivos permite reconocer avances y comprender las manifestaciones tempranas del autismo en situaciones de aprendizaje.
Procesamiento sensorial y autorregulación	Las respuestas sensoriales y los procesos de regulación emocional influyen en el bienestar y la participación. Las condiciones ambientales requieren atención para favorecer experiencias educativas accesibles.
Necesidades educativas y barreras para la participación	La identificación pedagógica considera capacidades, intereses personales y condiciones que limitan el aprendizaje. El análisis de las barreras orienta decisiones educativas ajustadas a las necesidades infantiles.
Observación y valoración psicopedagógica	La recopilación sistemática de información permite reconocer necesidades de apoyo y establecer objetivos educativos individualizados. El seguimiento continuo facilita revisar las decisiones pedagógicas según el progreso infantil.

Nota. Elaboración propia a partir de los aportes de Pellicano y den Houting (2022), Wiggins et al. (2022), Chen et al. (2022), Lin (2020) y Golos et al. (2022). La tabla organiza las dimensiones conceptuales y pedagógicas desarrolladas en el capítulo.

La observación sistemática y la valoración psicopedagógica adquieren sentido cuando contribuyen a decisiones educativas respetuosas y fundamentadas. Su articulación permite relacionar evidencias del desempeño con apoyos que responden a necesidades individuales. La calidad del proceso depende tanto de los procedimientos empleados como de la interpretación profesional. En educación inicial, valorar implica reconocer posibilidades de desarrollo y revisar continuamente las condiciones de enseñanza para favorecer experiencias de aprendizaje accesibles y participación significativa para cada niño.

Capítulo 2

Educación inclusiva y atención a la diversidad: perspectivas pedagógicas para la educación inicial

-

La educación inicial constituye un periodo de profundas transformaciones en el que cada niño comienza a construir relaciones con el conocimiento y con las personas que forman parte de su vida cotidiana. En las aulas conviven distintas maneras de comunicarse, aprender y participar. Reconocer tal diversidad exige una mirada pedagógica capaz de comprender las diferencias individuales sin convertirlas en obstáculos para la convivencia. Desde tal perspectiva, la inclusión adquiere significado en las experiencias que configuran la vida escolar.

Comprender la educación inclusiva desde los primeros años implica reconocer que las oportunidades educativas están vinculadas con el ejercicio de derechos y las condiciones de equidad. La presencia de niños autistas en las instituciones infantiles plantea responsabilidades que trascienden el acceso formal a la escolarización. Ortuño-Zamora (2025) aborda la inclusión del alumnado con trastorno del espectro autista mediante una propuesta didáctica orientada al fortalecimiento de las prácticas educativas. Su trabajo aporta elementos para reflexionar sobre la responsabilidad docente.

La diversidad del desarrollo infantil invita a revisar las concepciones tradicionales que han orientado la organización de la enseñanza. Cada niño interpreta las experiencias desde características personales que influyen en sus intereses y formas de interacción. En el caso del autismo, reconocer la neurodiversidad permite comprender manifestaciones comunicativas y sensoriales particulares sin establecer expectativas uniformes. Tal reconocimiento demanda sensibilidad profesional y disposición para interpretar las necesidades educativas desde una perspectiva respetuosa de la singularidad infantil.

La organización curricular representa un ámbito donde las convicciones inclusivas encuentran posibilidades concretas de aplicación. Planificar para grupos heterogéneos requiere anticipar condiciones que permitan acceder a experiencias educativas

significativas. Lohmann et al. (2023) examinan el Diseño Universal para el Aprendizaje en aulas preescolares inclusivas dedicadas a la enseñanza de ciencias. Su investigación permite considerar la importancia de diversificar las oportunidades de aprendizaje desde la preparación pedagógica. La accesibilidad comienza mucho antes del encuentro entre docentes y niños.

Junto con la planificación curricular, resulta necesario comprender la enseñanza desde las características personales de quienes participan en ella. La pedagogía centrada en el niño reconoce que los procesos de aprendizaje presentan ritmos y manifestaciones diferentes. Hawkins-Lear et al. (2025) investigaron los efectos diferenciados de la presencia de compañeros durante intervenciones educativas integradas dirigidas a preescolares con necesidades intensivas de apoyo. Su aproximación permite reflexionar sobre las condiciones individuales que intervienen en las experiencias compartidas.

Figura 4

Fundamentos de la educación inclusiva en educación inicial



La atención a las particularidades infantiles también requiere examinar las posibilidades de transformación de las propuestas curriculares. Las actividades escolares pueden conservar sus propósitos educativos mientras modifican determinadas condiciones de participación. Coogle et al. (2022) presentan un marco dirigido a promover el acceso y proporcionar apoyos en aulas de primera infancia. Su planteamiento contribuye a comprender la flexibilidad como una responsabilidad vinculada con la organización educativa. Las decisiones pedagógicas adquieren pertinencia cuando responden a necesidades identificadas durante la experiencia escolar.

El ambiente educativo participa activamente en las posibilidades de aprendizaje y bienestar de los niños. Su organización influye en la comprensión de las actividades y en las relaciones que se construyen durante la jornada. Bejnö et al. (2023) investigaron las adaptaciones del entorno preescolar dirigidas a responder a las necesidades de niños autistas en Suecia. Tal aproximación permite reconocer que las condiciones ambientales merecen atención pedagógica sistemática. La experiencia infantil también depende de los espacios habitados.

Las decisiones relacionadas con la enseñanza necesitan acompañarse de procesos de valoración que permitan reconocer el progreso infantil. En educación inicial, aprender puede manifestarse mediante acciones discretas cuya interpretación exige observación cuidadosa. Xu et al. (2022) desarrollaron un instrumento destinado a examinar la participación de niños con necesidades educativas especiales en actividades preescolares inclusivas. Su contribución permite considerar la participación como una dimensión relevante para comprender las experiencias educativas y orientar el seguimiento pedagógico individual.

La articulación entre derechos y planificación y evaluación requiere una práctica docente sustentada en reflexión permanente. Ninguna decisión pedagógica puede considerarse adecuada por su

intención cuando sus efectos sobre la participación permanecen desconocidos. El trabajo educativo demanda observar las respuestas infantiles y revisar las condiciones que acompañan cada experiencia. En las aulas con niños autistas, tal disposición adquiere particular relevancia porque las necesidades pueden expresarse de maneras diversas y modificarse durante el desarrollo cotidiano escolar.

El presente capítulo examina las perspectivas pedagógicas que permiten comprender la educación inclusiva y la atención a la diversidad durante la primera infancia. Su desarrollo aborda los fundamentos de derechos y equidad, el Diseño Universal para el Aprendizaje, la personalización educativa, la flexibilidad curricular, los ambientes inclusivos y la evaluación del progreso individual. La relación entre tales dimensiones permite comprender las responsabilidades pedagógicas implicadas en la participación de niños autistas dentro de experiencias educativas compartidas.

2.1. Educación inclusiva en la primera infancia: enfoques de derechos, equidad educativa y reconocimiento de la neurodiversidad

La educación inclusiva en la primera infancia parte del reconocimiento de cada niño como sujeto de derechos y participante legítimo de la vida escolar. Desde edades tempranas, las experiencias educativas contribuyen a formar vínculos, construir pertenencia y ampliar oportunidades de aprendizaje. Por ello, garantizar el acceso a un centro infantil representa apenas una dimensión del compromiso institucional. También importa que cada niño encuentre condiciones para expresarse, participar en las actividades y ser reconocido sin uniformidad.

El enfoque de derechos transforma la manera de comprender las diferencias durante el desarrollo infantil. Las necesidades de apoyo dejan de interpretarse como razones para restringir experiencias compartidas y pasan a orientar

responsabilidades pedagógicas concretas. La dignidad de cada niño exige escuchar sus formas de comunicación y respetar sus ritmos de participación. En educación inicial, tal principio adquiere especial relevancia porque muchas decisiones escolares se toman mediante la voz adulta, incluso cuando afectan la experiencia infantil.

La equidad educativa requiere distinguir entre ofrecer idénticas condiciones y garantizar oportunidades efectivas de aprendizaje. Un mismo ambiente puede resultar acogedor para algunos niños y difícil de habitar para otros. Las diferencias sensoriales, comunicativas y relacionales influyen en la participación diaria. Por tanto, la justicia educativa demanda revisar prácticas habituales y reconocer barreras que pasan inadvertidas. Tal mirada evita atribuir las dificultades exclusivamente al niño y desplaza parte de la responsabilidad hacia la organización escolar.

En el caso de los niños autistas, el reconocimiento de la neurodiversidad permite comprender que existen distintas maneras de percibir, comunicar y organizar la experiencia. Tal perspectiva cuestiona la expectativa de un desarrollo expresado mediante conductas homogéneas. Reconocer diferencias neurológicas no implica desconocer necesidades de acompañamiento ni minimizar dificultades. Significa valorar a cada niño desde su singularidad y procurar que los apoyos educativos favorezcan su bienestar, su autonomía progresiva y su participación en relaciones significativas.

La inclusión adquiere sentido cuando la pertenencia se expresa en relaciones cotidianas. Compartir un aula no garantiza sentirse parte de ella. Importan las invitaciones al juego, la respuesta de los compañeros y la disposición adulta para interpretar expresiones diversas. En edades tempranas, una interacción puede abrir posibilidades de confianza o reforzar experiencias de aislamiento. La convivencia inclusiva demanda atención a gestos

pequeños que revelan quién participa, quién espera y quién permanece al margen del grupo.

La formación docente resulta relevante en la construcción de ambientes educativos sensibles a la diversidad. Ortuño-Zamora (2025) aborda la inclusión de niños con trastorno del espectro autista desde una propuesta didáctica orientada al fortalecimiento de las prácticas educativas. Su aporte permite situar la intervención pedagógica dentro de una responsabilidad profesional que exige reflexión. La disposición favorable del educador resulta valiosa, pero necesita acompañarse de criterios para revisar decisiones y reconocer sus efectos en la participación.

La equidad depende de las condiciones institucionales que sostienen el trabajo pedagógico. Los tiempos escolares, la disponibilidad de recursos y las oportunidades de colaboración influyen en la respuesta educativa. Cuando tales condiciones son insuficientes, las adaptaciones quedan sujetas al esfuerzo individual de cada docente. Una perspectiva inclusiva requiere compromisos compartidos y continuidad. De ese modo, la atención a la diversidad deja de depender de iniciativas aisladas y se integra en la cultura educativa del centro.

Las familias aportan conocimientos sobre las experiencias y preferencias de sus hijos. Su participación permite comprender comportamientos que pueden adquirir significados diferentes entre el hogar y el centro infantil. Escuchar sus observaciones fortalece la confianza y evita interpretaciones apresuradas sobre las necesidades de apoyo. Sin embargo, la colaboración exige relaciones respetuosas y decisiones dialogadas. Ninguna familia debería asumir por cuenta propia la tarea de garantizar derechos que corresponden también a las instituciones educativas y públicas.

La valoración de la participación infantil necesita atender aspectos que las mediciones convencionales dejan fuera. La iniciativa para acercarse a otros, el interés por una actividad o la

posibilidad de comunicar incomodidad ofrecen información relevante. Desde una mirada compatible con el planteamiento didáctico de Ortuño-Zamora (2025), observar tales manifestaciones puede orientar decisiones ajustadas a las particularidades del alumnado autista. Evaluar con equidad exige reconocer avances diversos sin convertir una trayectoria de desarrollo en medida universal.

Comprender la inclusión desde los derechos, la equidad y la neurodiversidad permite establecer bases éticas para las decisiones pedagógicas. Cada principio ilumina una dimensión de la experiencia infantil: el derecho a participar, la responsabilidad de remover barreras y el respeto por distintas formas de desarrollo. En conjunto, orientan una educación inicial donde las diferencias no determinen el valor de las oportunidades ofrecidas. La calidad educativa se expresa también en la posibilidad de pertenecer y aprender.

2.2. Diseño Universal para el Aprendizaje y planificación curricular accesible en aulas de educación inicial

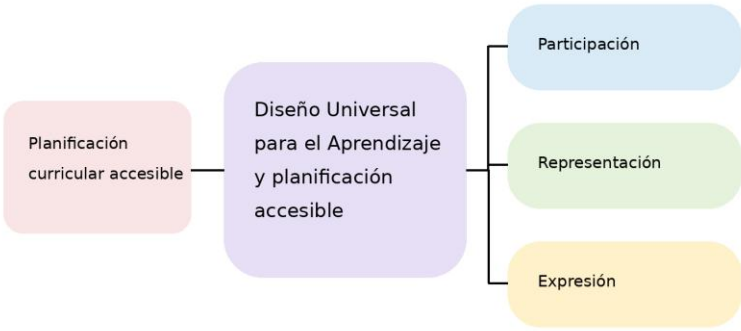
El Diseño Universal para el Aprendizaje constituye un marco pedagógico que permite anticipar la diversidad presente en las aulas de educación inicial. Su aplicación comienza durante la planificación curricular, cuando el docente identifica posibles barreras y considera diferentes vías de participación. Desde tal perspectiva, las experiencias educativas se organizan con flexibilidad para responder a características individuales. La accesibilidad adquiere entonces un sentido preventivo, vinculado con decisiones que favorecen el aprendizaje desde la preparación de las actividades escolares.

La planificación curricular accesible requiere comprender que los niños pueden aproximarse a una misma experiencia mediante procesos diferentes. Algunos necesitan apoyos visuales para interpretar instrucciones, mientras otros responden mejor a

demostraciones prácticas o materiales manipulables. Lohmann et al. (2023) examinan las posibilidades del Diseño Universal para el Aprendizaje en aulas preescolares inclusivas dedicadas a la enseñanza de ciencias. Su trabajo permite reconocer la pertinencia de ofrecer diversas oportunidades de acceso a experiencias educativas compartidas.

Uno de los fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje consiste en proporcionar múltiples formas de implicación durante las actividades educativas. En educación inicial, despertar el interés infantil exige reconocer preferencias, necesidades emocionales y posibilidades de elección. La participación puede fortalecerse cuando los niños encuentran propuestas vinculadas con sus experiencias. Para quienes presentan autismo, disponer de alternativas previsibles y oportunidades de elección puede favorecer una relación más segura con las actividades del aula cotidiana.

Figura 5
Diseño Universal para el Aprendizaje y accesibilidad curricular



Las múltiples formas de representación constituyen otra dimensión de la planificación accesible. Presentar información mediante imágenes, objetos concretos, relatos breves o experiencias sensoriales permite ampliar las posibilidades de

comprensión. En las aulas infantiles, una explicación verbal puede complementarse con demostraciones que faciliten anticipar lo esperado. Lohmann et al. (2023) sitúan el Diseño Universal para el Aprendizaje dentro de experiencias científicas preescolares inclusivas, ámbito donde la diversidad de recursos puede facilitar el acercamiento a nuevos conocimientos.

La expresión del aprendizaje también necesita contemplar diferentes posibilidades comunicativas y motrices. Durante una actividad, algunos niños pueden explicar sus descubrimientos mediante palabras, mientras otros recurren a gestos, imágenes o acciones sobre materiales. La planificación accesible reconoce tales manifestaciones como evidencias legítimas de comprensión. En el caso del alumnado autista, permitir respuestas alternativas evita que las dificultades del lenguaje oral oculten conocimientos adquiridos y favorece una valoración más precisa de sus procesos individuales de aprendizaje.

La organización del ambiente físico influye directamente en la accesibilidad curricular. La distribución de materiales, la iluminación y los niveles de ruido pueden facilitar o dificultar la permanencia en determinadas actividades. Para algunos niños autistas, los estímulos intensos generan malestar y afectan su disposición para participar. Considerar tales particularidades durante la planificación permite preparar espacios funcionales y alternativas de regulación sensorial. La flexibilidad ambiental contribuye a mantener experiencias compartidas sin exigir respuestas uniformes ante los estímulos.

La secuencia de las actividades constituye un componente importante del diseño curricular accesible. Anticipar transiciones, establecer tiempos comprensibles y comunicar cambios favorece la orientación infantil durante la jornada. Una planificación flexible contempla pausas y ajustes cuando aparecen señales de cansancio o sobrecarga. Tales decisiones requieren observación y conocimiento del grupo. La previsibilidad ofrece referencias para

participar con mayor confianza, especialmente cuando las modificaciones inesperadas pueden generar incertidumbre en niños que necesitan mayor estabilidad cotidiana.

La accesibilidad también depende de la relación entre los objetivos curriculares y las experiencias propuestas. Lohmann et al. (2023) abordan la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje en la enseñanza preescolar de ciencias, campo que permite considerar diversas maneras de aproximarse a fenómenos naturales. La exploración mediante objetos, preguntas y observaciones ofrece oportunidades para construir conocimientos. Su valor pedagógico reside en mantener propósitos compartidos mientras se diversifican los caminos disponibles para alcanzarlos.

La evaluación requiere mantener correspondencia con las opciones previstas durante la planificación. Cuando una actividad admite diferentes formas de participación, sus resultados deben interpretarse mediante criterios sensibles a tales diferencias. Registrar observaciones, producciones y respuestas espontáneas permite identificar aprendizajes que podrían pasar inadvertidos. Para el docente, la información recogida orienta ajustes posteriores y ayuda a reconocer barreras persistentes. La evaluación adquiere una función formativa cuando acompaña las decisiones pedagógicas sin reducirlas a resultados estandarizados.

La incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje demanda una planificación reflexiva y abierta a modificaciones. Anticipar alternativas representa un punto de partida, aunque las respuestas infantiles pueden revelar necesidades imprevistas durante la experiencia educativa. El docente necesita interpretar tales situaciones sin perder de vista los propósitos curriculares. En aulas que atienden a niños autistas, tal disposición permite articular accesibilidad y participación. La planificación adquiere sentido cuando conserva flexibilidad para responder a las experiencias reales del grupo.

2.3. Pedagogía centrada en el niño: personalización del aprendizaje y reconocimiento de los diferentes ritmos de desarrollo

La pedagogía centrada en el niño reconoce que aprender implica construir significados desde experiencias personales y relaciones humanas cercanas. En educación inicial, tal orientación invita a observar intereses y modos de participación antes de decidir las intervenciones. La enseñanza conserva intencionalidad, pero admite que una propuesta puede adquirir sentidos diferentes para cada integrante del grupo. Comprender al niño como protagonista exige atender sus iniciativas sin convertirlas automáticamente en actividades dirigidas por la mirada exclusivamente adulta.

Personalizar el aprendizaje requiere conocer las capacidades presentes y las condiciones que favorecen su expresión. Una observación sistemática y cuidadosa permite distinguir entre aquello que el niño todavía no domina y aquello que no logra mostrar en determinadas circunstancias. En el alumnado autista, las respuestas pueden variar según la familiaridad con las personas o las demandas comunicativas. Por ello, interpretar una conducta aislada como medida definitiva del desarrollo puede conducir a expectativas pedagógicas poco ajustadas.

Los ritmos de desarrollo no siguen una secuencia idéntica en todos los niños. Algunas habilidades aparecen tempranamente mientras otras requieren experiencias más prolongadas y variadas y acompañamiento específico. Respetar tales diferencias implica evitar comparaciones constantes con el promedio del grupo. También exige mantener expectativas de aprendizaje y ofrecer oportunidades pertinentes. La paciencia pedagógica no equivale a esperar pasivamente: demanda reconocer avances discretos,

identificar nuevas posibilidades y sostener intervenciones que respondan a procesos individuales de maduración.

La personalización cobra profundidad cuando las decisiones educativas consideran los intereses particulares infantiles como puntos de encuentro con el aprendizaje. Un objeto preferido, una pregunta repetida o una actividad elegida pueden revelar motivaciones especialmente relevantes. El docente interpreta tales señales y construye propuestas que amplían experiencias sin imponer cambios bruscos. En niños autistas, reconocer intereses intensos permite establecer vínculos pedagógicos verdaderamente significativos, siempre que también se respete su derecho a rechazar determinadas interacciones o materiales.

La presencia de compañeros introduce una dimensión relacional que merece atención dentro de la enseñanza personalizada. Hawkins-Lear et al. (2025) investigaron los efectos diferenciados de variaciones en la presencia de pares durante la instrucción integrada para preescolares con necesidades intensivas de apoyo. El tema permite advertir que una misma configuración social puede generar respuestas individuales distintas. Organizar experiencias compartidas requiere observar cuándo la cercanía de otros favorece la participación y cuándo conviene modificar las condiciones.

La intervención docente necesita equilibrar acompañamiento respetuoso y autonomía progresiva. Ofrecer ayuda demasiado pronto puede limitar la iniciativa infantil, mientras retirarla antes de tiempo puede producir frustración. El criterio pedagógico consiste en reconocer señales de disponibilidad y ajustar gradualmente el apoyo. En educación inicial, pequeños momentos de espera deliberada permiten que aparezcan intentos propios de resolución. Para algunos niños autistas, contar con tiempo adicional para procesar una consigna representa una condición especialmente importante de participación.

La enseñanza integrada en las rutinas cotidianas permite relacionar objetivos educativos con situaciones familiares y reconocibles para los niños. Durante el juego, la alimentación o la organización de materiales surgen oportunidades para practicar habilidades funcionales. Hawkins-Lear et al. (2025) estudian la instrucción integrada considerando diferencias en la presencia de compañeros, lo que invita a examinar cuidadosamente las condiciones de cada intervención. Personalizar exige identificar momentos oportunos sin transformar toda interacción espontánea en exigencia de rendimiento.

Escuchar al niño también implica reconocer expresiones que no adoptan formas verbales convencionales. La mirada, el movimiento corporal o la elección de un lugar pueden comunicar preferencias y necesidades. Interpretar tales manifestaciones requiere prudencia, pues un mismo gesto puede tener significados diferentes. La relación pedagógica se fortalece cuando el adulto contrasta sus interpretaciones con observaciones continuas y compartidas. En el alumnado autista, respetar los modos personales de comunicación contribuye a construir vínculos educativos más confiables.

El seguimiento individual permite revisar las decisiones sin fijar etiquetas permanentes sobre las capacidades infantiles. Documentar procesos mediante registros descriptivos breves y periódicos ayuda a identificar situaciones que facilitan la participación y otras que generan dificultades. Conviene atender tanto a los logros como a las condiciones en que aparecen. La investigación de Hawkins-Lear et al. (2025) sobre variaciones en la presencia de pares recuerda la importancia de examinar respuestas diferenciadas antes de generalizar procedimientos pedagógicos.

Una pedagogía centrada en el niño mantiene abierta la relación entre singularidad y vida colectiva cotidiana. Personalizar no significa separar continuamente a quien aprende de manera diferente. Significa encontrar formas de participación compatibles

con sus posibilidades actuales y ampliar progresivamente sus propias experiencias. En educación inicial, tal orientación demanda sensibilidad para reconocer momentos de iniciativa y necesidades de acompañamiento. El aprendizaje adquiere profundidad cuando cada niño puede avanzar sin perder su lugar dentro del grupo.

2.4. Flexibilidad curricular y ajustes razonables para la participación activa de niños autistas en experiencias educativas compartidas

La flexibilidad curricular permite responder a necesidades educativas particulares sin fragmentar la experiencia colectiva del aula. En educación inicial, implica revisar la organización de las propuestas cuando determinadas condiciones dificultan la participación de niños autistas. Su aplicación requiere distinguir los propósitos formativos de los procedimientos utilizados para alcanzarlos. Una actividad puede conservar su intención pedagógica aunque cambien los materiales o la duración. Lo importante es mantener oportunidades reales de aprendizaje dentro de experiencias educativas compartidas.

Los ajustes razonables constituyen respuestas específicas ante barreras identificadas en situaciones educativas concretas. Su pertinencia depende de las necesidades del niño y de las condiciones del entorno. No todas las modificaciones resultan adecuadas para todos los alumnos autistas. Por ello, la decisión exige observación y diálogo con quienes conocen sus formas de participación. Ajustar una propuesta implica facilitar el acceso educativo efectivo sin reducir anticipadamente las posibilidades de aprendizaje ni establecer límites basados en diagnósticos.

Coogle et al. (2022) presentan un marco orientado a promover el acceso, incrementar la participación y proporcionar apoyos en aulas de primera infancia. Tal planteamiento ayuda a examinar la relación entre las oportunidades disponibles y las condiciones necesarias para aprovecharlas. Desde una perspectiva

curricular, conviene preguntar qué impide intervenir en una actividad y qué modificación permitiría hacerlo. La respuesta puede encontrarse en aspectos aparentemente sencillos de la organización escolar cotidiana del grupo infantil.

Durante las experiencias grupales, la flexibilidad puede expresarse mediante variaciones en las consignas o en la secuencia de participación. Un niño autista podría necesitar observar primero una dinámica antes de incorporarse. Otro puede participar mediante una acción breve y regresar posteriormente. Tales alternativas requieren acuerdos claros y seguimiento docente permanente. La pertenencia al grupo no debería depender de ejecutar cada paso al mismo tiempo ni de responder de manera idéntica a los demás compañeros presentes.

Los materiales también pueden convertirse en barreras cuando exigen habilidades que no forman parte del objetivo educativo. Si una experiencia busca reconocer formas, la dificultad para manipular piezas pequeñas no debería impedir demostrar comprensión. Ofrecer objetos de mayor tamaño o superficies estables puede resolver parte del problema. La selección de recursos necesita considerar su función dentro de la actividad. Cada modificación debe ampliar la posibilidad de intervenir sin alterar innecesariamente el propósito curricular previamente establecido.

La participación activa no siempre se manifiesta mediante intervenciones visibles o constantes. Algunos niños autistas necesitan intervalos de observación para comprender una situación social antes de actuar. Interpretar inmediatamente tal conducta como desinterés puede conducir a apoyos inadecuados. El docente debe valorar señales de atención y disposición sin forzar respuestas. En ocasiones, permitir una incorporación gradual favorece una experiencia compartida más auténtica que exigir presencia continua bajo condiciones de incomodidad o tensión emocional.

El marco de Coogle et al. (2022) permite considerar los apoyos como parte de la organización cotidiana de las aulas infantiles. En términos prácticos, su provisión requiere definir quién acompaña al niño y en qué momentos conviene intervenir. También importa establecer cuándo retirar una ayuda para favorecer mayor independencia. La continuidad de los ajustes depende de acuerdos entre docentes y personal de apoyo. Sin coordinación institucional, una medida pertinente puede aplicarse de manera irregular.

Figura 6

Flexibilidad curricular y participación de niños autistas



Las actividades compartidas requieren acuerdos que protejan la participación de todos sin convertir las necesidades individuales en motivo de exposición. Explicar al grupo que existen distintas maneras de colaborar puede favorecer relaciones respetuosas. No resulta necesario revelar información personal para justificar una modificación. El docente puede organizar turnos alternativos o distribuir responsabilidades según las características de la tarea. La flexibilidad adquiere mayor valor cuando facilita encuentros y evita señalar públicamente a quien recibe apoyos.

Revisar la eficacia de los ajustes exige observar lo que ocurre después de introducirlos. Una modificación puede facilitar el ingreso a una actividad y resultar insuficiente para sostener la interacción. Conviene registrar respuestas concretas y consultar al niño mediante sus formas habituales de comunicación. Coogle et al. (2022) vinculan acceso, participación y apoyo dentro de un mismo marco de trabajo. Tal relación orienta evaluaciones que consideran la experiencia educativa completa y sus condiciones reales observables.

La flexibilidad curricular adquiere continuidad cuando forma parte de las decisiones ordinarias del equipo educativo. Los ajustes razonables requieren revisión porque las necesidades cambian según las actividades y las experiencias acumuladas. Mantenerlos sin valorar sus efectos puede generar dependencias innecesarias o nuevas barreras. En aulas de educación inicial, la responsabilidad consiste en sostener objetivos formativos accesibles y relaciones de pertenencia. Cada decisión pedagógica debe responder a evidencias observables y preservar oportunidades de participación compartida.

2.5. Ambientes de aprendizaje inclusivos: accesibilidad cognitiva, organización pedagógica y bienestar infantil

Los ambientes de aprendizaje inclusivos adquieren significado cuando su organización facilita comprender y habitar la vida cotidiana del aula. En educación inicial, el espacio comunica expectativas mediante objetos, señales y formas de interacción. Para los niños autistas, interpretar tales referencias puede requerir condiciones particulares de claridad y estabilidad. La accesibilidad cognitiva permite examinar si las experiencias resultan comprensibles y anticipables. Su consideración orienta decisiones pedagógicas relacionadas con la seguridad emocional y el desenvolvimiento infantil autónomo.

La accesibilidad cognitiva comprende las condiciones que facilitan interpretar información y reconocer las demandas del ambiente educativo. Un aula puede disponer de recursos abundantes y presentar dificultades cuando su distribución resulta confusa. La ubicación reconocible de materiales y la identificación de espacios contribuyen a comprender las actividades previstas. En edades tempranas, las referencias visuales adquieren utilidad cuando responden a necesidades observadas. Su presencia debe aportar claridad y evitar una acumulación de estímulos innecesarios.

La relación entre ambiente y necesidades infantiles ha recibido atención en investigaciones sobre educación preescolar y autismo. Bejnö et al. (2023) estudiaron la adaptación del entorno preescolar a las necesidades de niños dentro del espectro autista en Suecia mediante un diseño cuasiexperimental. Su investigación sitúa las condiciones ambientales como objeto de intervención educativa. Tal perspectiva permite examinar las características del aula desde su relación con las experiencias infantiles y las posibilidades de desenvolvimiento cotidiano.

La organización pedagógica del espacio requiere considerar las actividades que ocurren simultáneamente durante la jornada. Las zonas destinadas al juego simbólico y la exploración pueden generar interferencias cuando carecen de delimitaciones comprensibles. Establecer referencias espaciales favorece que los niños identifiquen dónde realizar determinadas acciones. Para algunos alumnos autistas, reconocer los límites funcionales de cada área facilita desplazamientos y elecciones. La distribución debe conservar posibilidades de encuentro sin imponer una circulación rígida o excesivamente controlada.

El bienestar infantil guarda relación con la manera en que cada niño experimenta los estímulos del ambiente. Determinados sonidos, luces o contactos físicos pueden resultar incómodos para algunos alumnos autistas. Sin embargo, las respuestas sensoriales

presentan diferencias individuales que impiden establecer soluciones universales. La observación permite identificar situaciones que generan malestar y reconocer preferencias personales. Preparar alternativas de regulación exige respetar la experiencia infantil sin interpretar toda conducta de alejamiento como rechazo al aprendizaje.

La estabilidad de las rutinas contribuye a construir referencias temporales comprensibles durante la jornada escolar. Reconocer qué actividad comienza y cuál vendrá después puede disminuir la incertidumbre ante determinadas transiciones. La organización pedagógica necesita comunicar cambios mediante recursos adecuados para cada niño. En relación con las adaptaciones ambientales estudiadas por Bejnö et al. (2023), resulta pertinente considerar también la dimensión temporal del entorno preescolar. La previsibilidad debe acompañarse de oportunidades graduales para afrontar variaciones cotidianas.

Las condiciones emocionales del aula dependen también de la calidad de las interacciones que acompañan las experiencias educativas. Un ambiente organizado pierde parte de su valor cuando predominan respuestas adultas apresuradas o poco sensibles. Los niños necesitan reconocer que sus manifestaciones de incomodidad recibirán atención respetuosa. Para el alumnado autista, contar con adultos que interpreten señales personales puede favorecer relaciones de confianza. La seguridad afectiva se construye mediante experiencias repetidas de escucha y acompañamiento oportuno.

La disposición de los recursos educativos influye en las oportunidades de iniciativa infantil. Cuando los materiales permanecen fuera del alcance o carecen de referencias comprensibles, la participación depende constantemente de instrucciones adultas. Organizar objetos según su función permite favorecer elecciones y pequeñas responsabilidades cotidianas. En niños autistas, las oportunidades de autonomía requieren

considerar habilidades motrices y comunicativas particulares. La accesibilidad material adquiere sentido cuando facilita actuar sobre el ambiente con mayor independencia y confianza personal.

La evaluación del ambiente educativo necesita incorporar observaciones sobre las experiencias reales de los niños. Bejnö et al. (2023) abordaron mediante investigación cuasiexperimental las adaptaciones del entorno preescolar dirigidas al alumnado autista. Tal aproximación respalda la pertinencia de estudiar sistemáticamente las condiciones ambientales. En la práctica docente, registrar desplazamientos y situaciones de bienestar permite reconocer dificultades persistentes. Las modificaciones requieren seguimiento porque una organización aparentemente adecuada puede producir respuestas diferentes entre los integrantes del grupo.

La construcción de ambientes inclusivos requiere comprender que la accesibilidad cognitiva y el bienestar infantil mantienen relaciones dinámicas. Las necesidades pueden modificarse conforme los niños adquieren familiaridad con las actividades y desarrollan nuevas habilidades. Por ello, la organización pedagógica necesita revisiones periódicas sustentadas en observaciones compartidas. En educación inicial, un ambiente favorable permite participar sin experimentar exigencias innecesarias. Su calidad se reconoce en las oportunidades cotidianas de comprensión y autonomía y convivencia respetuosa.

2.6. Evaluación inclusiva y documentación pedagógica del progreso individual mediante evidencias de aprendizaje

La evaluación inclusiva en educación inicial requiere comprender el aprendizaje como un proceso que se manifiesta mediante experiencias y respuestas individuales. Su propósito consiste en reconocer avances y necesidades de acompañamiento sin establecer comparaciones que desconozcan las particularidades

del desarrollo. En niños autistas, las evidencias pueden adoptar expresiones comunicativas y conductuales diversas. Por ello, evaluar demanda observar situaciones habituales y construir interpretaciones prudentes que permitan comprender las capacidades infantiles desde sus propias trayectorias de aprendizaje.

La documentación pedagógica permite conservar información relevante sobre experiencias que difícilmente pueden comprenderse mediante registros aislados. Fotografías, producciones infantiles y descripciones narrativas ofrecen perspectivas complementarias sobre los procesos educativos. Su selección requiere criterios vinculados con los propósitos de aprendizaje y las características del niño. Una evidencia adquiere valor cuando permite reconocer transformaciones a lo largo del tiempo. Registrar numerosas actividades carece de utilidad si no existe una interpretación pedagógica que oriente decisiones posteriores.

La participación constituye una dimensión relevante para comprender el progreso individual dentro de experiencias educativas compartidas. Xu et al. (2022) desarrollaron un instrumento de encuesta orientado a examinar la participación en actividades de niños con necesidades educativas especiales dentro de entornos preescolares inclusivos. Su investigación permite reconocer la participación como objeto de valoración sistemática. Desde tal perspectiva, observar el aprendizaje requiere considerar las oportunidades efectivas de intervención que encuentra cada niño durante las actividades cotidianas.

La observación pedagógica necesita diferenciar entre conductas visibles y procesos que requieren interpretaciones cuidadosas. Un niño autista puede permanecer atento sin establecer contacto visual o demostrar comprensión mediante acciones poco convencionales. Considerar exclusivamente respuestas verbales podría ofrecer una valoración incompleta de sus

capacidades. El docente debe identificar indicadores relacionados con cada propósito educativo y registrar las condiciones en que aparecen. La precisión descriptiva favorece interpretaciones fundamentadas y reduce el riesgo de atribuir significados apresurados a determinadas manifestaciones infantiles.

Los registros anecdóticos permiten documentar acontecimientos significativos sin interrumpir el desarrollo natural de las actividades. Una descripción breve puede recoger la situación observada y las respuestas del niño ante determinados apoyos. Conviene distinguir los hechos registrados de las interpretaciones posteriores para conservar claridad. En educación inicial, tales anotaciones facilitan reconocer cambios discretos que podrían pasar inadvertidos. Su utilidad aumenta cuando se revisan periódicamente y se relacionan con otras evidencias disponibles del proceso educativo individual.

La valoración de la participación requiere examinar diferentes dimensiones de la experiencia infantil. Xu et al. (2022) abordaron mediante el desarrollo de una encuesta la participación en actividades dentro de la educación preescolar inclusiva. Tal aproximación permite considerar la necesidad de instrumentos que recojan información organizada sobre experiencias educativas. Para el alumnado autista, resulta pertinente observar oportunidades de elección y permanencia en las actividades. Cada indicador debe interpretarse atendiendo a las características particulares del niño evaluado.

La documentación del progreso individual adquiere mayor consistencia cuando las evidencias se organizan mediante criterios conocidos por el equipo educativo. Los portafolios permiten reunir producciones y observaciones correspondientes a diferentes momentos del proceso. Su revisión facilita identificar aprendizajes consolidados y habilidades que requieren nuevas oportunidades de práctica. En niños autistas, comparar evidencias propias a lo largo del tiempo resulta especialmente pertinente. La valoración debe

reconocer avances funcionales aunque no coincidan con expectativas cronológicas generales del desarrollo.

La participación familiar aporta información complementaria para interpretar los aprendizajes observados en el centro infantil. Algunas habilidades pueden manifestarse con mayor frecuencia en espacios familiares o durante actividades espontáneas. Compartir evidencias permite reconocer diferencias entre situaciones y comprender mejor las condiciones que favorecen determinadas respuestas. El diálogo requiere evitar juicios apresurados sobre las prácticas del hogar. La documentación adquiere mayor significado cuando las familias pueden aportar observaciones y participar respetuosamente en la comprensión del progreso infantil.

La interpretación de evidencias debe conducir a decisiones pedagógicas verificables y pertinentes. Xu et al. (2022) sitúan la participación infantil dentro de un campo susceptible de valoración mediante instrumentos específicos. En la práctica educativa, tal orientación invita a relacionar los registros con oportunidades reales de aprendizaje. Cuando una evidencia revela dificultades persistentes, corresponde revisar las condiciones de enseñanza antes de establecer conclusiones sobre las capacidades individuales. Evaluar implica reconocer responsabilidades pedagógicas y examinar sus resultados observables.

La evaluación inclusiva necesita mantener continuidad entre observación y documentación pedagógica y decisiones educativas. Cada evidencia representa una aproximación parcial a procesos infantiles que permanecen en transformación. Por ello, las interpretaciones requieren revisión y apertura ante manifestaciones inesperadas de aprendizaje. En educación inicial, documentar el progreso de niños autistas permite reconocer trayectorias personales sin reducirlas a categorías diagnósticas. Su valor reside en orientar experiencias educativas pertinentes y preservar una mirada respetuosa del desarrollo infantil.

Tabla 2

Fundamentos y orientaciones pedagógicas para la educación inclusiva y la atención a la diversidad en educación inicial

Eje temático	Fundamentos y orientaciones pedagógicas
Educación inclusiva, derechos y neurodiversidad	Reconoce a cada niño como sujeto de derechos. Promueve la equidad educativa y el respeto por las diferencias del desarrollo. Considera la neurodiversidad como parte de la condición humana y favorece la participación de niños autistas en experiencias educativas compartidas.
Diseño Universal para el Aprendizaje y accesibilidad curricular	Orienta la planificación mediante múltiples formas de implicación y representación y expresión del aprendizaje. Permite anticipar barreras educativas y diversificar las oportunidades de participación mediante experiencias accesibles desde su diseño.
Pedagogía centrada en el niño y personalización educativa	Considera los intereses individuales y los diferentes ritmos de desarrollo como referentes de la intervención docente. Favorece experiencias significativas mediante apoyos ajustados a las capacidades y necesidades particulares de cada niño.
Flexibilidad curricular y ajustes razonables	Promueve modificaciones pertinentes en las actividades y condiciones de enseñanza para facilitar la participación de niños autistas. Mantiene los propósitos formativos mientras adapta procedimientos y recursos según las necesidades identificadas.
Ambientes inclusivos, accesibilidad cognitiva y bienestar infantil	Favorece espacios comprensibles y organizados que consideran las características sensoriales y comunicativas del alumnado. Fortalece la seguridad emocional y la autonomía mediante condiciones ambientales que facilitan la participación cotidiana.
Evaluación inclusiva y documentación pedagógica	Valora el progreso individual mediante observaciones sistemáticas y evidencias de aprendizaje. Reconoce diferentes manifestaciones de participación y utiliza la documentación pedagógica para orientar decisiones educativas respetuosas de las trayectorias infantiles.

Nota. Elaboración propia a partir de los fundamentos pedagógicos abordados por Ortuño-Zamora (2025), Lohmann et al. (2023), Hawkins-Lear et al. (2025), Coogle et al. (2022), Bejnö et al. (2023) y Xu et al. (2022).

Capítulo 3

Estrategias didácticas para niños con autismo: aprendizaje visual, estructuración del ambiente y enseñanza individualizada

La educación inicial representa un período de especial relevancia para el desarrollo de habilidades que permiten a los niños participar en experiencias de aprendizaje y convivencia. En el caso del autismo, la diversidad de características comunicativas, cognitivas y sensoriales requiere una enseñanza sensible a las particularidades individuales. La práctica pedagógica demanda reconocer capacidades y necesidades sin establecer expectativas homogéneas. Desde tal perspectiva, las estrategias didácticas inclusivas adquieren sentido cuando favorecen la participación y respetan las diferentes trayectorias del desarrollo infantil.

La atención educativa de niños con autismo requiere comprender que el aprendizaje ocurre mediante relaciones continuas entre las características personales y las oportunidades ofrecidas por el ambiente. Las experiencias escolares pueden adquirir significados diferentes según las formas de comunicación y los intereses de cada estudiante. Por ello, las decisiones docentes necesitan apoyarse en observaciones cuidadosas y propósitos educativos pertinentes. La planificación debe conservar suficiente flexibilidad para reconocer respuestas inesperadas y transformar las condiciones de enseñanza cuando resulte necesario.

La comprensión de las actividades escolares constituye una dimensión relevante para favorecer la participación infantil. Las formas de presentar información pueden facilitar o dificultar el acceso a experiencias que requieren interpretar instrucciones y reconocer relaciones entre acciones. Bateman et al. (2023) investigaron el empleo de apoyos visuales para favorecer la participación conversacional de preescolares con autismo durante las comidas. Su trabajo permite reconocer el interés pedagógico de los recursos visuales vinculados con experiencias cotidianas y oportunidades de interacción significativa.

La organización del ambiente educativo también influye en las posibilidades de participación y desenvolvimiento de los estudiantes. Los espacios escolares y la distribución de actividades

requieren criterios comprensibles que permitan reconocer las condiciones habituales de la jornada. Hammond et al. (2025) examinaron mediante una revisión sistemática el uso de programaciones digitales de actividades en personas con autismo y discapacidad intelectual. Sus aportes ofrecen referencias para considerar herramientas de organización temporal y valorar su pertinencia según las necesidades educativas individuales.

Figura 7
Estrategias didácticas inclusivas para niños con autismo



La diversidad presente entre niños con autismo demanda reconocer que una misma propuesta pedagógica puede generar respuestas diferentes. Las preferencias personales y las habilidades desarrolladas ofrecen información para orientar experiencias educativas significativas. Lee et al. (2023) estudiaron el papel de las intervenciones naturalistas del desarrollo y la conducta en la atención temprana de niños pequeños con autismo. Su investigación permite considerar la importancia de las oportunidades de aprendizaje vinculadas con interacciones habituales y actividades cercanas a la experiencia infantil.

Las experiencias lúdicas ocupan un lugar relevante en educación inicial porque permiten relacionar el aprendizaje con la exploración y la participación espontánea. Durante el juego, los niños experimentan posibilidades de acción y manifiestan preferencias que aportan información pedagógica. La diversidad de respuestas sensoriales requiere especial atención al seleccionar materiales y organizar actividades. Omairi et al. (2022) investigaron una intervención de terapia ocupacional basada en la integración sensorial de Ayres, aportando conocimientos desde un ámbito especializado que conviene distinguir de la enseñanza escolar.

La incorporación de tecnologías educativas plantea nuevas posibilidades para atender necesidades de acceso y participación en las actividades escolares. Su utilización requiere valorar las características de cada herramienta y las condiciones en que puede favorecer aprendizajes pertinentes. Urrea et al. (2024) realizaron una revisión sistemática sobre intervenciones asistidas por tecnología para el aprendizaje de vocabulario en niños con autismo. Sus aportes permiten examinar recursos digitales desde criterios educativos y reconocer la necesidad de relacionar su utilización con experiencias comunicativas significativas.

La planificación de experiencias educativas requiere establecer relaciones comprensibles entre los objetivos de aprendizaje y las acciones propuestas. La enseñanza puede apoyarse en demostraciones y procedimientos que permitan reconocer progresivamente habilidades vinculadas con determinadas competencias. Yakubova et al. (2023) estudiaron el aprendizaje matemático mediante instrucción audiovisual en un niño con autismo. Su investigación aporta una referencia para considerar modalidades de enseñanza basadas en demostraciones, cuya pertinencia debe valorarse según las características y necesidades de cada estudiante.

La intervención docente adquiere particular significado cuando integra observación y valoración continua de los

aprendizajes. Las respuestas infantiles ofrecen información sobre la pertinencia de las actividades y permiten reconocer necesidades que pueden pasar inadvertidas mediante procedimientos uniformes. La evaluación formativa requiere atender tanto a los logros alcanzados como a las condiciones que favorecieron su desarrollo. Desde una mirada inclusiva, valorar el aprendizaje implica reconocer procesos individuales y utilizar las evidencias disponibles para orientar decisiones pedagógicas fundamentadas.

El presente capítulo aborda estrategias didácticas vinculadas con el aprendizaje visual, la organización espacio-temporal y la enseñanza individualizada en educación inicial. También examina las posibilidades pedagógicas del juego multisensorial y los recursos digitales, junto con procedimientos para diseñar secuencias de enseñanza y valorar los aprendizajes. Su desarrollo responde a la necesidad de relacionar fundamentos educativos con decisiones aplicables al aula. La atención se dirige hacia prácticas que reconozcan la diversidad infantil y favorezcan experiencias educativas accesibles.

3.1. Enseñanza visual multimodal: pictogramas, secuencias gráficas y organizadores visuales para la comprensión de actividades

La enseñanza visual multimodal constituye una alternativa pedagógica para facilitar la comprensión de actividades en niños con autismo durante la educación inicial. Su aplicación combina imágenes, símbolos y representaciones gráficas que permiten comunicar información mediante recursos accesibles y cercanos a la experiencia infantil. Cada elemento visual cumple una función educativa cuando responde a las características del niño y al propósito de aprendizaje. Desde tal perspectiva, la representación gráfica favorece la interpretación de instrucciones y facilita una participación progresivamente autónoma.

Los pictogramas permiten representar acciones, objetos y situaciones cotidianas mediante imágenes de significado reconocible. En educación inicial pueden emplearse para comunicar instrucciones relacionadas con el juego, la alimentación o el uso de materiales escolares. Su utilidad depende de la correspondencia entre la imagen presentada y la experiencia concreta del niño. Conviene introducirlos mediante actividades conocidas y comprobar su comprensión antes de ampliar el repertorio. La familiaridad con cada representación contribuye a establecer asociaciones funcionales durante las experiencias educativas diarias.

La selección de pictogramas requiere considerar las habilidades perceptivas y comunicativas de cada estudiante. Algunas niñas y niños reconocen fotografías de objetos familiares con mayor facilidad que dibujos esquemáticos. Otros comprenden símbolos convencionales después de experiencias repetidas de asociación. Por ello, resulta conveniente observar las respuestas infantiles ante diferentes representaciones. La claridad de las imágenes también merece atención, pues los detalles decorativos pueden distraer del mensaje principal. Una presentación sencilla facilita identificar la acción solicitada sin añadir información innecesaria.

Las secuencias gráficas amplían las posibilidades de representación al mostrar una actividad mediante pasos visualmente relacionados. Su aplicación resulta pertinente cuando una tarea exige realizar varias acciones consecutivas. Lavarse las manos, preparar materiales para pintar o guardar juguetes puede representarse mediante imágenes ordenadas. Cada paso ofrece una referencia que permite reconocer la acción correspondiente y anticipar la siguiente. El docente puede acompañar inicialmente la secuencia con demostraciones breves y reducir gradualmente su intervención conforme observa mayor comprensión infantil.

La comprensión de secuencias gráficas también depende de las oportunidades para relacionar cada imagen con acciones reales. Presentar una serie completa sin comprobar su significado puede generar confusión. Por tal motivo, conviene trabajar primero con actividades breves y aumentar progresivamente su complejidad. La participación del niño durante la elaboración de determinadas secuencias puede favorecer el reconocimiento de sus componentes. Elegir fotografías propias o identificar acciones conocidas permite establecer vínculos entre la representación visual y la experiencia vivida.

Los organizadores visuales ofrecen otra posibilidad para presentar información mediante relaciones espaciales y categorías comprensibles. En educación inicial pueden utilizarse para clasificar materiales, relacionar imágenes con objetos o distinguir momentos de una actividad. Su diseño debe responder al nivel de comprensión infantil y evitar estructuras demasiado complejas. Un tablero con espacios diferenciados permite observar elementos relacionados sin depender exclusivamente de explicaciones verbales. La disposición gráfica adquiere valor pedagógico cuando facilita reconocer relaciones significativas y participar en experiencias de aprendizaje.

La integración de recursos visuales con intercambios comunicativos adquiere particular relevancia durante las actividades compartidas. Bateman et al. (2023) investigaron el empleo de apoyos visuales para incrementar la participación conversacional de niños preescolares con autismo durante las comidas. Su trabajo permite considerar el valor de las representaciones visuales en situaciones comunicativas cotidianas. Desde una perspectiva didáctica, las imágenes pueden acompañar preguntas, elecciones y comentarios relacionados con experiencias inmediatas, siempre que el docente respete las formas individuales de comunicación.

La utilización pedagógica de apoyos visuales requiere observar las respuestas infantiles durante las interacciones y ajustar los materiales cuando resulte necesario. Una imagen comprensible para un estudiante puede carecer de significado para otro. Bateman et al. (2023) abordaron la participación conversacional mediante apoyos visuales en una situación cotidiana específica, lo cual aporta elementos para reflexionar sobre su aplicación educativa. Sin embargo, trasladar tales recursos a otras actividades exige valorar sus características particulares y comprobar su utilidad mediante observación directa.

La enseñanza visual multimodal adquiere mayor sentido cuando los recursos gráficos forman parte de experiencias educativas participativas. Durante una actividad artística, por ejemplo, las imágenes pueden representar materiales disponibles y acciones posibles sin determinar todas las decisiones infantiles. El estudiante conserva oportunidades para elegir colores, modificar procedimientos y expresar preferencias. La intervención docente debe reconocer tales iniciativas y utilizar las representaciones como medios de comunicación. De esa manera, la información visual acompaña la actividad sin limitar la creatividad.

La valoración de los aprendizajes vinculados con pictogramas, secuencias gráficas y organizadores visuales requiere atender tanto a la comprensión como a la participación infantil. Resulta pertinente observar si el niño reconoce imágenes, relaciona representaciones con acciones y utiliza los materiales para comunicar decisiones. Tales manifestaciones pueden variar según la actividad y las oportunidades de práctica. El registro pedagógico permite identificar avances y necesidades de ajuste. La continuidad del aprendizaje depende de experiencias significativas que respeten los ritmos individuales.

3.2. Estructuración espacio-temporal del aula mediante rutinas anticipatorias, agendas visuales y estaciones de aprendizaje

La estructuración espacio-temporal del aula constituye una estrategia pedagógica orientada a favorecer la comprensión del entorno educativo en niños con autismo. Su aplicación permite establecer relaciones reconocibles entre los lugares, las actividades y los momentos de la jornada escolar. La organización debe considerar las necesidades individuales y las posibilidades de participación infantil. Cuando el ambiente presenta referencias comprensibles, los estudiantes pueden desenvolverse con mayor seguridad y reconocer progresivamente las condiciones que acompañan sus experiencias cotidianas de aprendizaje.

La distribución del espacio escolar requiere establecer áreas con funciones identificables y materiales accesibles para los estudiantes. Los lugares destinados al juego, la lectura o las actividades manipulativas pueden diferenciarse mediante mobiliario y referencias ambientales discretas. Tal disposición facilita reconocer dónde desarrollar determinadas experiencias sin depender constantemente de indicaciones adultas. Conviene mantener criterios de organización comprensibles y permitir modificaciones cuando las necesidades educativas lo requieran. La disposición física debe favorecer el desplazamiento autónomo y la interacción entre compañeros.

Las rutinas anticipatorias permiten comunicar acontecimientos próximos y preparar al niño para participar en diferentes momentos escolares. Su aplicación requiere presentar información comprensible antes de iniciar una actividad o modificar una situación conocida. Una breve conversación acompañada de referencias concretas puede facilitar el reconocimiento de lo que ocurrirá después. La anticipación adquiere sentido cuando existe correspondencia entre lo anunciado

y la experiencia posterior. También conviene comunicar los cambios previstos para evitar expectativas difíciles de interpretar durante la jornada.

La organización temporal mediante agendas visuales permite representar actividades escolares siguiendo un orden reconocible. Hammond et al. (2025) realizaron una revisión sistemática sobre el uso de programaciones digitales de actividades en personas con autismo y discapacidad intelectual. Su investigación aporta elementos para examinar las posibilidades educativas de tales herramientas. En educación inicial, las agendas pueden presentarse mediante soportes físicos o digitales según las habilidades infantiles y los recursos disponibles. Su utilización requiere acompañamiento pedagógico y seguimiento individual.

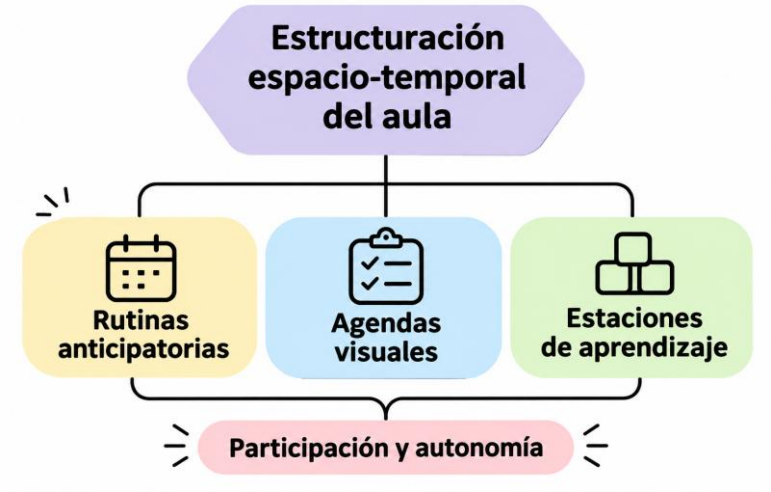
La consulta de una agenda debe convertirse progresivamente en una práctica comprensible para el estudiante. Al comenzar la jornada, el docente puede acompañar la identificación de las actividades previstas y señalar los momentos correspondientes. Después de cada experiencia, resulta conveniente registrar su realización mediante procedimientos accesibles. Hammond et al. (2025) examinaron investigaciones sobre programaciones digitales de actividades, cuyo empleo requiere considerar las características de sus destinatarios. La familiarización gradual favorece una participación menos dependiente de recordatorios verbales.

Las transiciones entre actividades representan momentos que merecen atención dentro de la organización temporal del aula. Pasar del juego libre a una propuesta dirigida puede requerir preparación adicional para algunos niños. Los avisos anticipados y las referencias temporales comprensibles permiten comunicar la proximidad del cambio. También resulta conveniente ofrecer un intervalo razonable para concluir determinadas acciones. La intervención docente debe reconocer las respuestas individuales y

evitar interrupciones abruptas que dificulten la participación durante la jornada escolar cotidiana.

Las estaciones de aprendizaje permiten distribuir experiencias educativas en espacios destinados a propósitos específicos. Una estación puede ofrecer actividades sensoriales mientras otra dispone materiales para construir, clasificar o desarrollar habilidades comunicativas. La organización requiere definir propuestas accesibles y establecer criterios comprensibles para utilizar los recursos. Cada estación debe contar con condiciones que favorezcan la participación infantil sin imponer permanencias rígidas. La variedad de experiencias permite atender intereses diferentes y ofrecer oportunidades de aprendizaje mediante acciones concretas.

Figura 8
Organización espacio-temporal del aula inclusiva



La circulación entre estaciones requiere acuerdos pedagógicos que permitan reconocer el inicio y la conclusión de cada experiencia. Algunos estudiantes necesitan acompañamiento cercano para trasladarse entre espacios, mientras otros pueden

utilizar referencias previamente aprendidas. Conviene observar el tiempo de participación y las preferencias manifestadas durante las actividades. La organización debe admitir ajustes relacionados con el ritmo individual y las necesidades de regulación. Mantener posibilidades de elección contribuye a desarrollar una relación participativa con el ambiente escolar.

La incorporación de recursos digitales puede complementar la organización temporal cuando responde a necesidades educativas identificadas. Hammond et al. (2025) analizaron estudios sobre agendas digitales de actividades en personas con autismo y discapacidad intelectual, ofreciendo una referencia para valorar su utilización. Sin embargo, su pertinencia en educación inicial requiere considerar la edad y las habilidades de cada niño. La selección tecnológica debe atender la accesibilidad y evitar que el dispositivo desplace las interacciones pedagógicas necesarias.

La valoración de la estructuración espacio-temporal requiere observar la participación infantil en diferentes momentos de la jornada. El docente puede registrar si los estudiantes reconocen áreas de trabajo, consultan sus agendas y realizan transiciones con apoyos adecuados. Tales observaciones permiten modificar la distribución ambiental o ajustar determinadas rutinas. La organización escolar necesita conservar suficiente flexibilidad para responder a situaciones imprevistas. Su sentido pedagógico reside en ofrecer condiciones comprensibles que favorezcan la autonomía y el bienestar infantil.

3.3. Enseñanza individualizada basada en intereses, perfiles de aprendizaje y apoyos pedagógicos graduados

La enseñanza individualizada en educación inicial parte del reconocimiento de que los niños con autismo presentan formas diversas de aprender, comunicarse y participar. Tal diversidad exige decisiones pedagógicas fundamentadas en la observación y en el

conocimiento de cada estudiante. La planificación considera capacidades actuales, intereses personales y necesidades de acompañamiento sin reducir la experiencia educativa a un diagnóstico. El propósito consiste en ofrecer oportunidades para aprender junto a otros, respetando diferencias en los procesos infantiles.

Los intereses infantiles ofrecen información valiosa para diseñar experiencias que despierten participación genuina. Un niño atraído por los vehículos puede explorar relaciones espaciales mediante recorridos de juguetes, mientras otro interesado en animales encuentra oportunidades para ampliar vocabulario y establecer comparaciones. La elección de materiales vinculados con preferencias personales requiere evitar actividades repetitivas sin propósito formativo. El docente puede ampliar gradualmente las propuestas y abrir caminos hacia aprendizajes nuevos, manteniendo la iniciativa del estudiante como referencia pedagógica.

Conocer el perfil de aprendizaje implica observar las condiciones en que cada niño comprende consignas, mantiene la atención y expresa sus conocimientos. Algunas respuestas aparecen durante el movimiento; otras requieren tiempos prolongados de exploración o intercambios individuales. Las observaciones deben recogerse en distintas actividades para evitar interpretaciones apresuradas. Importa reconocer habilidades que pasan inadvertidas en tareas convencionales. Un perfil pedagógico útil describe posibilidades concretas de participación y orienta decisiones revisables a medida que avanza el aprendizaje.

La enseñanza individualizada encuentra afinidad con las intervenciones naturalistas del desarrollo y la conducta, que aprovechan oportunidades de aprendizaje presentes en interacciones habituales. Lee et al. (2023) estudiaron mediante observación el papel de dichas intervenciones en la atención temprana de niños pequeños con autismo. Su trabajo ofrece una

referencia pertinente para examinar prácticas educativas vinculadas con actividades significativas. En el aula, tales principios requieren adecuaciones cuidadosas a las edades y necesidades particulares de cada estudiante.

Los apoyos pedagógicos graduados permiten ajustar la ayuda ofrecida durante una tarea según las respuestas del niño. Una demostración breve puede resultar suficiente en ciertas ocasiones, mientras otras requieren orientación verbal o acompañamiento físico consentido y respetuoso. La intensidad del apoyo debe responder a necesidades observables y evitar convertirse en una intervención permanente. Conforme aparecen avances, el docente reduce progresivamente su participación para favorecer iniciativas propias. Cada ajuste exige valorar el aprendizaje y el bienestar infantil.

La graduación de apoyos demanda identificar qué parte de una actividad puede realizar el estudiante sin ayuda y dónde necesita acompañamiento. Conviene ofrecer tiempo suficiente para responder antes de intervenir nuevamente. Una indicación excesiva puede dificultar la expresión de habilidades que todavía se manifiestan con lentitud. En cambio, retirar la ayuda prematuramente puede generar frustración. El equilibrio se construye mediante observaciones continuas y decisiones flexibles que reconocen los esfuerzos infantiles durante experiencias compartidas de aprendizaje.

La interacción cotidiana ofrece oportunidades para incorporar objetivos individuales sin separar al niño de sus compañeros. Durante un juego de construcción pueden trabajarse turnos, peticiones o relaciones entre objetos según las necesidades identificadas. Lee et al. (2023) examinaron intervenciones naturalistas dirigidas a niños pequeños con autismo, un campo relevante para considerar aprendizajes vinculados con situaciones habituales. La participación compartida permite que las metas

personales convivan con experiencias colectivas y relaciones significativas dentro del aula escolar.

La colaboración con las familias contribuye a reconocer intereses y habilidades que no siempre aparecen durante la jornada escolar. Las conversaciones sobre juegos preferidos, formas de comunicación y actividades habituales pueden enriquecer las decisiones pedagógicas. Conviene escuchar tales aportes sin trasladar automáticamente prácticas domésticas al aula. Cada ambiente presenta demandas particulares. El intercambio respetuoso permite establecer objetivos comprensibles y revisar acuerdos cuando cambian las necesidades infantiles, manteniendo la participación familiar como parte del proceso educativo.

La evaluación individualizada requiere atender los cambios observados en el desempeño cotidiano y las condiciones que facilitaron cada logro. Registrar una respuesta aislada ofrece información limitada si se desconocen los apoyos utilizados. Resulta conveniente documentar iniciativas espontáneas, formas de comunicación y participación en actividades diversas. Los registros permiten revisar objetivos y reconocer avances discretos que merecen especial atención. También ayudan a distinguir entre dificultades relacionadas con la tarea y barreras presentes en la propuesta pedagógica.

La continuidad de la enseñanza individualizada depende de decisiones docentes capaces de ajustarse al desarrollo infantil sin perder de vista la vida compartida del aula. Los objetivos personales adquieren significado cuando permiten ampliar experiencias y fortalecer vínculos con otros niños. La planificación requiere revisar periódicamente intereses, habilidades y necesidades de apoyo. Ningún procedimiento conserva idéntica utilidad en todas las situaciones educativas. La sensibilidad pedagógica se expresa al reconocer cuándo acompañar, esperar o transformar una actividad.

3.4. Aprendizaje lúdico y experiencias multisensoriales adaptadas para el desarrollo de competencias en educación inicial

El aprendizaje lúdico constituye una vía pedagógica para favorecer el desarrollo de competencias durante la educación inicial de niños con autismo. Mediante experiencias recreativas pueden fortalecerse habilidades comunicativas, motrices y cognitivas vinculadas con situaciones significativas. El juego permite experimentar posibilidades de acción sin depender constantemente de instrucciones adultas. Su aprovechamiento educativo requiere reconocer las preferencias infantiles y ofrecer oportunidades de participación accesibles. La intervención docente acompaña los descubrimientos y respeta las diferentes maneras de disfrutar cada actividad.

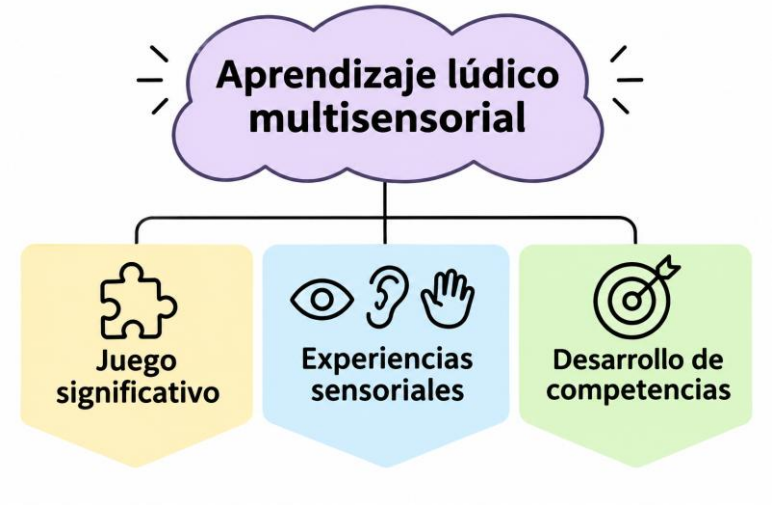
Las experiencias multisensoriales permiten incorporar estímulos táctiles, auditivos, visuales y propioceptivos mediante actividades adaptadas a las características individuales. Su planificación exige reconocer que las respuestas sensoriales pueden variar considerablemente entre estudiantes. Algunos niños disfrutan explorar materiales de diferentes consistencias, mientras otros manifiestan incomodidad ante determinadas sensaciones. Por ello, conviene ofrecer alternativas y permitir decisiones personales. La participación debe desarrollarse sin imponer estímulos desagradables ni interpretar el rechazo como falta de disposición para aprender durante el juego.

La exploración de materiales cotidianos ofrece oportunidades para desarrollar habilidades perceptivas y cognitivas mediante experiencias concretas. Recipientes, telas y objetos de distintas formas pueden utilizarse para establecer comparaciones o descubrir relaciones entre características físicas. El docente selecciona materiales seguros y observa las respuestas durante la manipulación. Cada propuesta necesita un propósito educativo

reconocible sin restringir la curiosidad infantil. La posibilidad de experimentar libremente favorece descubrimientos que posteriormente pueden incorporarse a actividades de clasificación y resolución de problemas.

El estudio de las experiencias sensoriales también requiere distinguir entre propuestas pedagógicas y procedimientos terapéuticos especializados. Omairi et al. (2022) desarrollaron un ensayo controlado aleatorizado en Brasil sobre terapia ocupacional basada en la integración sensorial de Ayres. Su investigación pertenece al ámbito de la intervención terapéutica y ofrece referencias para comprender la atención especializada de necesidades sensoriales. En educación inicial, las actividades multisensoriales deben conservar propósitos didácticos y responder a criterios de seguridad y participación infantil.

Figura 9
Aprendizaje lúdico y desarrollo multisensorial



Los juegos de movimiento permiten desarrollar habilidades corporales mediante desplazamientos, cambios de posición y manipulación de objetos. Circuitos sencillos con superficies

accesibles pueden favorecer la coordinación y el reconocimiento de posibilidades motrices. Su diseño requiere considerar las condiciones físicas del espacio y las respuestas individuales ante cada actividad. Conviene ofrecer alternativas para participar sin exigir ejecuciones idénticas. La experiencia corporal adquiere valor educativo cuando el niño puede experimentar movimientos con seguridad y reconocer progresivamente sus propias capacidades.

La dimensión comunicativa del juego puede fortalecerse mediante experiencias compartidas que permitan expresar preferencias y establecer intercambios espontáneos. Una actividad con instrumentos musicales ofrece oportunidades para solicitar objetos, iniciar turnos o responder a las iniciativas de otros participantes. El docente puede acompañar tales intercambios mediante expresiones breves y gestos comprensibles. Conviene respetar diferentes formas de comunicación y evitar demandas verbales innecesarias. La interacción adquiere significado cuando responde a intereses compartidos y experiencias agradables para los niños.

La regulación de las experiencias sensoriales requiere observar señales de comodidad, cansancio o rechazo durante las actividades. Omairi et al. (2022) estudiaron una intervención especializada de integración sensorial, cuya naturaleza terapéutica debe diferenciarse de las propuestas educativas habituales. En el aula, reconocer las respuestas individuales permite ajustar materiales y modificar la duración de determinadas experiencias. También resulta pertinente disponer de alternativas menos intensas cuando aparecen molestias. El bienestar infantil constituye una condición necesaria para participar.

El juego simbólico ofrece posibilidades para representar situaciones familiares y desarrollar competencias relacionadas con la comunicación y la convivencia. Preparar alimentos imaginarios, cuidar muñecos o representar visitas a una tienda permite experimentar diferentes acciones sociales. Algunos niños necesitan

demostraciones para comprender determinadas situaciones, mientras otros desarrollan propuestas propias mediante objetos conocidos. La intervención pedagógica debe ampliar las oportunidades de participación sin imponer formas únicas de jugar. Las iniciativas infantiles merecen reconocimiento aunque difieran de las expectativas adultas.

La adaptación de experiencias lúdicas también requiere considerar las relaciones entre compañeros y las oportunidades de participación compartida. Los juegos cooperativos pueden organizarse mediante tareas accesibles que permitan contribuir desde habilidades diferentes. Conviene evitar comparaciones entre estudiantes y reconocer aportaciones individuales durante la actividad. La colaboración puede manifestarse mediante acciones sencillas como entregar materiales o participar en una construcción colectiva. El docente acompaña los intercambios y favorece relaciones respetuosas sin exigir respuestas sociales uniformes.

La valoración del aprendizaje lúdico requiere observar las competencias manifestadas durante experiencias significativas y reconocer las condiciones que favorecieron la participación. Los registros pueden recoger iniciativas comunicativas, habilidades motrices y formas de resolver situaciones mediante materiales diversos. Conviene considerar también las preferencias y respuestas sensoriales expresadas por cada niño. La información obtenida permite ajustar las propuestas educativas y ampliar oportunidades de aprendizaje. El juego conserva su sentido cuando respeta el bienestar y la iniciativa infantil.

3.5. Recursos digitales interactivos y tecnologías de apoyo para favorecer la autonomía y el acceso al aprendizaje

Los recursos digitales amplían las posibilidades de acceso al aprendizaje de niños con autismo en educación inicial. Su valor pedagógico depende de las oportunidades que ofrecen para actuar,

comunicarse y comprender contenidos mediante experiencias accesibles. Una pantalla táctil puede facilitar determinadas respuestas, aunque su presencia no garantiza aprendizajes significativos. La selección de herramientas exige identificar necesidades concretas y considerar las habilidades infantiles. Cada recurso debe integrarse a propuestas educativas que mantengan la participación del estudiante.

La accesibilidad tecnológica comienza por reconocer las formas particulares de interacción con los dispositivos. Algunos niños utilizan con facilidad movimientos táctiles, mientras otros requieren botones amplios o sistemas alternativos de acceso. También deben valorarse la intensidad sonora, el contraste y la cantidad de elementos visibles. Una interfaz recargada puede dificultar la identificación de información relevante. Por ello, el docente necesita comprobar la facilidad de uso antes de incorporar una aplicación a las actividades del aula.

Las aplicaciones destinadas al aprendizaje del vocabulario pueden presentar palabras mediante imágenes, sonidos y oportunidades de respuesta. Urrea et al. (2024) realizaron una revisión sistemática sobre intervenciones apoyadas por tecnología para el aprendizaje de vocabulario en niños con autismo. Su trabajo permite examinar el interés de tales recursos sin asumir resultados idénticos para todos los estudiantes. En la práctica escolar, conviene vincular las palabras trabajadas con objetos, acciones y conversaciones que tengan significado para el niño.

El aprendizaje de palabras mediante dispositivos requiere oportunidades para utilizar los conocimientos fuera de la pantalla. Reconocer la imagen de una fruta en una aplicación representa un avance distinto de solicitarla durante la merienda. Ambas experiencias pueden relacionarse mediante actividades planificadas. El docente observa si el niño comprende el término en situaciones variadas y ofrece acompañamiento cuando resulta necesario. La transferencia del aprendizaje merece atención para

evitar que las respuestas queden limitadas al funcionamiento del programa.

Las tecnologías de apoyo a la comunicación pueden facilitar la expresión de necesidades, elecciones y comentarios mediante sistemas adaptados. Algunos dispositivos permiten seleccionar símbolos que producen mensajes hablados, mientras otras herramientas ofrecen teclados o repertorios personalizados. Su elección debe considerar las competencias comunicativas y las preferencias del niño. Conviene reconocer cualquier forma de comunicación funcional y evitar exigir el uso de una herramienta. El propósito educativo es ampliar las posibilidades de expresión durante interacciones reales.

La autonomía también puede fortalecerse mediante recursos que permitan iniciar actividades y comprobar avances sin esperar indicaciones constantes. Un programa interactivo puede ofrecer instrucciones breves y respuestas comprensibles ante determinadas acciones. Sin embargo, las señales automáticas necesitan ser claras y apropiadas para la edad. La intervención docente continúa siendo necesaria para interpretar dificultades y ajustar las demandas. La independencia se desarrolla cuando el niño dispone de oportunidades para decidir, intentar nuevamente y reconocer sus logros.

Urrea et al. (2024) centraron su revisión en el aprendizaje de vocabulario mediante intervenciones asistidas por tecnología. Tal delimitación resulta importante al valorar sus aportes, pues no permite atribuir a cualquier aplicación beneficios sobre todas las competencias infantiles. La elección de programas educativos necesita responder a objetivos definidos y criterios observables. Antes de ampliar su utilización, conviene examinar si favorecen respuestas comprensibles y si las habilidades trabajadas aparecen también durante experiencias compartidas fuera del dispositivo.

El uso de recursos digitales requiere acuerdos pedagógicos sobre duración, acompañamiento y alternancia con otras experiencias. Las actividades tecnológicas pueden combinarse con juegos de construcción, lectura compartida y exploración de materiales físicos. La variedad permite mantener oportunidades de movimiento e interacción directa. También conviene atender las señales de cansancio y ofrecer pausas cuando sean necesarias. La planificación debe evitar que el atractivo de una aplicación determine por sí mismo el tiempo dedicado a cada experiencia educativa.

La participación familiar puede aportar información relevante sobre las herramientas utilizadas por el niño fuera de la institución. Conocer sus preferencias y las dificultades encontradas facilita establecer criterios compartidos de acompañamiento. No todas las familias disponen de dispositivos o conectividad equivalentes, por lo que la escuela debe prever alternativas accesibles. La selección de recursos requiere proteger los datos personales y evitar exposiciones innecesarias. El acceso al aprendizaje debe mantenerse aunque cambien las condiciones tecnológicas disponibles.

La evaluación de los recursos digitales debe centrarse en las acciones que el niño logra realizar y en la ayuda que necesita. Conviene registrar avances comunicativos, comprensión de contenidos y posibilidades de participación en diferentes actividades. También importa identificar barreras técnicas que puedan confundirse con dificultades de aprendizaje. Los resultados observados orientan decisiones sobre continuidad, adaptación o sustitución de herramientas. La tecnología adquiere sentido educativo cuando amplía oportunidades y respeta las formas individuales de aprender.

3.6. Diseño de secuencias didácticas inclusivas mediante modelado, análisis de tareas y evaluación formativa

El diseño de secuencias didácticas inclusivas requiere organizar experiencias de aprendizaje con propósitos definidos y posibilidades reales de participación para niños con autismo. Cada propuesta articula actividades relacionadas que permiten avanzar desde conocimientos familiares hacia nuevas habilidades. La planificación considera las respuestas infantiles y las condiciones necesarias para desarrollar cada experiencia. Importa establecer metas observables sin convertirlas en exigencias uniformes. Una secuencia bien concebida admite distintos caminos para alcanzar aprendizajes pertinentes dentro del grupo escolar.

El punto de partida consiste en identificar una competencia y reconocer las habilidades previas que intervienen en su desarrollo. Antes de proponer actividades de clasificación, conviene observar si el niño distingue objetos y reconoce atributos perceptibles. Tal información permite seleccionar materiales y establecer una dificultad razonable. Los objetivos deben expresarse mediante acciones verificables durante la actividad. También interesa prever oportunidades para que los estudiantes participen mediante respuestas y procedimientos acordes con sus posibilidades.

El modelado permite mostrar una acción antes de solicitar su realización y puede adoptar diferentes modalidades según las necesidades educativas. El docente demuestra un procedimiento con materiales concretos o presenta una grabación breve que ilustra sus pasos. Yakubova et al. (2023) estudiaron el aprendizaje matemático mediante instrucción basada en videos en un niño con autismo. Su investigación ofrece un referente específico para considerar el modelado audiovisual sin extender automáticamente sus resultados a otros estudiantes infantiles.

La demostración adquiere utilidad cuando el niño puede reconocer los elementos relevantes de la acción presentada. Conviene evitar explicaciones extensas que compitan con la observación del procedimiento. Durante una actividad de correspondencia, el docente puede mostrar una relación entre objetos y permitir que el estudiante ensaye otra. Si aparecen dificultades, la demostración puede repetirse o modificarse. El aprendizaje requiere oportunidades para actuar después de observar, con tiempos de respuesta adecuados y retroalimentación comprensible para cada participante.

El análisis de tareas permite descomponer una actividad compleja en acciones manejables para orientar su enseñanza. Preparar una composición con figuras recortadas puede implicar seleccionar materiales, disponer las piezas y fijarlas sobre una superficie. Identificar tales operaciones ayuda a reconocer dónde aparecen dificultades concretas. La división debe conservar el sentido de la actividad y evitar una fragmentación innecesaria. El docente puede enseñar determinados pasos por separado y reunirlos progresivamente durante una experiencia completa y significativa.

La relación entre modelado y análisis de tareas permite ajustar la enseñanza sin establecer un procedimiento rígido. Algunos estudiantes necesitan observar la actividad completa antes de practicar sus componentes; otros comprenden mejor mediante demostraciones parciales. Yakubova et al. (2023) abordaron una modalidad de instrucción matemática apoyada en videos para un caso individual. Tal alcance invita a examinar cuidadosamente las condiciones de aplicación y a comprobar mediante observación si el recurso resulta pertinente para cada niño.

La práctica guiada ofrece oportunidades para consolidar habilidades mientras el docente ajusta la ayuda según las respuestas observadas. Durante una actividad de conteo pueden utilizarse objetos manipulables y preguntas breves para acompañar la

correspondencia entre cantidades. Cuando el estudiante resuelve una parte de la tarea, conviene permitirle continuar sin intervenciones innecesarias. Los errores aportan información sobre aspectos que requieren enseñanza adicional. La corrección respetuosa debe facilitar nuevos intentos sin interrumpir constantemente la iniciativa del niño.

La evaluación formativa acompaña cada momento de la secuencia y permite reconocer avances durante la propia actividad. Su aplicación requiere observar procedimientos, registrar respuestas y valorar las condiciones que facilitaron la participación. Una producción incompleta puede revelar comprensión de determinados pasos, aunque todavía existan dificultades en otros. Por ello, conviene examinar el proceso antes de emitir juicios sobre el desempeño. La información recogida orienta modificaciones inmediatas y permite revisar la pertinencia de los objetivos previstos.

Los instrumentos de seguimiento deben ser sencillos y adecuados a las competencias trabajadas. Una lista de cotejo puede registrar acciones realizadas con independencia o mediante acompañamiento, mientras las notas descriptivas permiten documentar respuestas inesperadas. La información adquiere mayor valor cuando procede de distintas oportunidades de aprendizaje. También conviene considerar las manifestaciones comunicativas del niño al valorar sus logros. Los registros sirven para ajustar la enseñanza y compartir observaciones fundamentadas con quienes participan en su educación.

La revisión de una secuencia didáctica exige considerar la relación entre objetivos, actividades y evidencias de aprendizaje. Cuando una propuesta no produce las oportunidades esperadas, corresponde modificar materiales o procedimientos antes de atribuir dificultades al estudiante. El docente necesita reconocer progresos pequeños y mantener expectativas educativas razonables. La planificación permanece abierta a cambios

derivados de la experiencia compartida. Su calidad se aprecia en la posibilidad de enseñar con intención y responder a cada trayectoria infantil.

Tabla 3

Estrategias didácticas inclusivas para favorecer el aprendizaje y la autonomía de niños con autismo en educación inicial

Estrategia didáctica	Aplicación pedagógica en educación inicial
Enseñanza visual multimodal	Utilización de pictogramas, secuencias gráficas y organizadores visuales para facilitar la comprensión de instrucciones y actividades. Favorece la comunicación funcional y la participación en experiencias educativas.
Estructuración espacio-temporal del aula	Organización de ambientes mediante rutinas anticipatorias, agendas visuales y estaciones de aprendizaje. Facilita el reconocimiento de actividades y las transiciones durante la jornada escolar.
Enseñanza individualizada	Planificación de experiencias basadas en intereses personales y perfiles de aprendizaje. Aplicación de apoyos pedagógicos graduados para desarrollar habilidades y favorecer una autonomía progresiva.
Aprendizaje lúdico y multisensorial	Desarrollo de experiencias recreativas adaptadas a las características sensoriales individuales. Promueve competencias comunicativas, cognitivas y motrices mediante el juego y la exploración.
Recursos digitales y tecnologías de apoyo	Incorporación de aplicaciones interactivas y herramientas de comunicación accesible. Facilita el aprendizaje de vocabulario y amplía las oportunidades de participación y expresión autónoma.
Secuencias didácticas inclusivas	Diseño de actividades mediante modelado y análisis de tareas. Aplicación de evaluación formativa para reconocer avances individuales y ajustar los procedimientos de enseñanza.

Nota. Elaboración propia a partir de las estrategias pedagógicas desarrolladas en el capítulo 3 del libro Estrategias pedagógicas inclusivas para la atención de niños con autismo en educación inicial.

Capítulo 4

Desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y emocionales: actividades pedagógicas inclusivas

El desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y emocionales durante la educación inicial constituye una dimensión fundamental de la experiencia educativa de los niños con autismo. Su atención pedagógica requiere comprender que cada niño participa en las relaciones escolares desde capacidades, intereses y necesidades particulares. La vida cotidiana del aula ofrece oportunidades para favorecer aprendizajes vinculados con la expresión personal y la convivencia. Aprovecharlas demanda una mirada sensible que reconozca la diversidad infantil como parte de la práctica educativa.

La comunicación ocupa un lugar significativo en la construcción de experiencias de aprendizaje compartidas. Mediante diferentes formas expresivas, los niños manifiestan preferencias y establecen relaciones con quienes participan en su entorno. Therrien et al. (2025) examinan intervenciones con dispositivos generadores de voz dirigidas a preescolares autistas, aportando conocimientos sobre alternativas de comunicación aumentativa. Su investigación permite considerar la importancia de ampliar los medios disponibles para participar en actividades escolares sin establecer el lenguaje oral como requisito.

La participación comunicativa adquiere mayor profundidad cuando las experiencias infantiles permiten compartir intereses y construir intercambios significativos. En determinadas situaciones, coordinar la atención con otra persona puede requerir apoyos específicos y oportunidades de aprendizaje cuidadosamente organizadas. Özkan et al. (2023) investigaron una intervención de terapia ocupacional basada en atención conjunta con preescolares autistas. Sus aportaciones permiten reconocer la pertinencia de abordar dicha capacidad mediante experiencias que respeten las características individuales y favorezcan encuentros espontáneos durante la infancia.

El juego constituye un escenario privilegiado para establecer relaciones entre compañeros porque permite descubrir

intereses comunes mediante experiencias voluntarias. Durante la convivencia escolar, los niños encuentran oportunidades para colaborar y construir vínculos que adquieren significado con el tiempo. Fedewa et al. (2025) estudiaron una intervención mediada por pares y facilitada por docentes para favorecer el juego social en preescolares autistas. Su investigación destaca la pertinencia de examinar la participación infantil desde propuestas educativas organizadas.

Figura 10

Dimensiones del desarrollo comunicativo, social y emocional



La construcción de vínculos sociales también depende de las condiciones que ofrece el ambiente educativo. La disposición de los espacios y la sensibilidad del profesorado pueden facilitar encuentros entre niños con diferentes maneras de relacionarse. No todas las interacciones necesitan desarrollarse mediante conversaciones prolongadas ni responder a expectativas uniformes. Algunas relaciones comienzan al compartir materiales o disfrutar una actividad cercana. Reconocer tales posibilidades permite comprender la convivencia como una experiencia construida progresivamente mediante el respeto mutuo.

La dimensión emocional forma parte de cada experiencia de aprendizaje y atraviesa las relaciones que los niños establecen con adultos y compañeros. Reconocer sentimientos y disponer de medios para expresarlos favorece una participación escolar más comprensible y respetuosa. Bartroli et al. (2024) investigaron la efectividad de un programa universal de educación emocional dirigido a niños de tres a cinco años con condiciones del espectro autista. Su trabajo aporta referencias para considerar dicha formación durante la primera infancia.

Sin embargo, el aprendizaje emocional requiere condiciones de acompañamiento que reconozcan las dificultades que pueden surgir ante determinadas demandas escolares. Las experiencias de incertidumbre o sobrecarga necesitan respuestas pedagógicas ajustadas a las características infantiles. Nuske et al. (2024) revisaron sistemáticamente intervenciones relacionadas con la desregulación emocional y las conductas difíciles en población autista. Su investigación aporta criterios para examinar estrategias de apoyo desde la evidencia disponible y considerar las necesidades de bienestar durante la intervención educativa.

El bienestar socioafectivo se relaciona con la posibilidad de participar en ambientes donde las necesidades personales reciben atención y las relaciones educativas ofrecen seguridad. La presencia de adultos disponibles favorece experiencias de confianza que pueden facilitar la participación cotidiana. Resulta necesario comprender que los niños presentan distintas maneras de afrontar situaciones exigentes. Una práctica pedagógica respetuosa reconoce tales diferencias y procura mantener oportunidades de aprendizaje sin desatender las condiciones emocionales que acompañan cada experiencia escolar.

Los recursos narrativos y las experiencias de representación permiten ampliar las oportunidades de comprensión social mediante situaciones cercanas a la vida infantil. Los relatos ofrecen posibilidades para reconocer acontecimientos y considerar

distintas respuestas ante experiencias compartidas. Zhou et al. (2024) realizaron una revisión sistemática y un metaanálisis sobre intervenciones mediante historias sociales orientadas al aprendizaje de comportamientos esperados en preescolares. Sus aportaciones permiten examinar el valor educativo de las narrativas cuando se utilizan con criterios de accesibilidad.

Desde una perspectiva integradora, el desarrollo comunicativo, social y emocional requiere propuestas pedagógicas articuladas con las experiencias habituales de educación inicial. La intervención docente necesita atender las particularidades infantiles y reconocer que los aprendizajes pueden manifestarse mediante expresiones diversas. Los subtemas del capítulo abordan recursos comunicativos, experiencias lúdicas, vínculos entre pares, educación emocional y acompañamiento respetuoso. Su tratamiento conjunto permite comprender la inclusión como una responsabilidad educativa vinculada con la participación y el bienestar infantil.

4.1. Comunicación funcional y sistemas aumentativos y alternativos de comunicación en experiencias de aprendizaje infantil.

La comunicación funcional adquiere sentido cuando permite al niño expresar necesidades, compartir intereses y participar en decisiones cotidianas dentro del aula. En educación inicial, cada intento comunicativo merece una respuesta atenta, incluso cuando aparece mediante gestos, miradas o movimientos corporales. Para los niños con autismo, reconocer tales manifestaciones amplía las oportunidades de interacción y evita reducir la comunicación al lenguaje oral. La intervención pedagógica comienza al identificar qué desea comunicar cada niño y ante quién.

La observación pedagógica permite reconocer las formas comunicativas que el niño utiliza durante el juego, la alimentación

y las actividades compartidas. Conviene atender tanto a las iniciativas espontáneas como a las respuestas provocadas por otras personas. Una mirada dirigida hacia un objeto puede expresar interés; apartarlo quizá indique rechazo. Interpretar tales señales exige prudencia y conocimiento individual. El registro de situaciones ayuda al docente a distinguir patrones y preparar oportunidades comunicativas con sentido para cada participante.

Los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación ofrecen recursos para ampliar las posibilidades de expresión y comprensión. Pueden emplearse imágenes, tableros de símbolos, gestos convencionales o dispositivos con salida de voz. Su elección requiere considerar las preferencias del niño, sus capacidades de acceso y las demandas del entorno educativo. No existe una herramienta adecuada para todas las situaciones. Lo importante es que el recurso permita intervenir en intercambios reales y conserve utilidad durante distintas actividades.

La incorporación de dispositivos generadores de voz merece atención particular en las aulas infantiles. Therrien et al. (2025) examinan intervenciones dirigidas a preescolares autistas que emplean tales tecnologías, aportando una base de investigación para valorar su aplicación educativa. Sin embargo, disponer del dispositivo no garantiza intercambios significativos. El docente necesita crear motivos auténticos para utilizarlo, ofrecer tiempo de respuesta y reconocer los mensajes producidos como intervenciones legítimas dentro de la vida grupal de manera sostenida.

Durante una actividad de construcción, por ejemplo, el niño puede solicitar una pieza, elegir un color o pedir ayuda mediante su sistema comunicativo. El adulto responde a la intención expresada y mantiene abierta la interacción sin exigir una producción oral adicional. Cuando los compañeros participan, el intercambio adquiere mayor riqueza. La experiencia deja de depender exclusivamente de instrucciones docentes y permite que

las elecciones infantiles influyan de manera visible en el desarrollo del juego compartido.

La planificación pedagógica debe asegurar que los recursos comunicativos permanezcan disponibles durante toda la jornada. Guardar un tablero al terminar una actividad limita las posibilidades de expresión en momentos imprevistos. Resulta preferible integrar símbolos o dispositivos en rincones de juego, desplazamientos y rutinas de cuidado. La continuidad diaria facilita que el niño encuentre medios conocidos para intervenir. También permite al personal educativo responder de forma consistente sin convertir cada intercambio en una sesión de entrenamiento.

El acompañamiento adulto requiere equilibrio entre ofrecer apoyo y respetar la iniciativa infantil. Modelar el uso de un símbolo mientras se habla puede facilitar la comprensión de su función comunicativa. Después conviene esperar y observar con sensibilidad, evitando completar de inmediato cualquier mensaje. Therrien et al. (2025) sitúan los dispositivos con salida de voz dentro de las intervenciones investigadas para preescolares autistas. Su aprovechamiento pedagógico exige atender igualmente a la calidad de las interacciones cotidianas.

La participación de los compañeros amplía las oportunidades de comunicación más allá de la relación individual con el docente. En grupos, los niños pueden aprender a esperar respuestas, reconocer mensajes expresados mediante símbolos y formular invitaciones accesibles. Para ello, necesitan orientaciones sencillas y experiencias compartidas que favorezcan la reciprocidad. El propósito no consiste en asignar a un compañero la responsabilidad de interpretar al otro, sino en construir relaciones donde formas expresivas reciban atención y respeto.

La colaboración con las familias contribuye a identificar expresiones habituales, intereses personales y vocabulario relevante para la vida del niño. Una palabra vinculada con una

comida preferida o un juego familiar puede tener gran valor comunicativo en el aula. Los acuerdos entre hogar y escuela favorecen la continuidad sin imponer procedimientos rígidos. Escuchar a quienes conviven diariamente con el niño permite revisar decisiones pedagógicas y reconocer necesidades que quizá no aparezcan durante las actividades escolares.

La valoración del progreso comunicativo requiere mirar más allá del número de símbolos utilizados o de mensajes emitidos. Importa observar si el niño inicia intercambios, expresa desacuerdos, solicita compañía y participa con mayor autonomía en experiencias significativas. Los registros de situaciones concretas permiten ajustar apoyos y reconocer avances discretos. Una práctica inclusiva se sostiene cuando la comunicación encuentra interlocutores disponibles y cuando cada intervención infantil puede modificar, de manera efectiva, lo que ocurre en el aula.

4.2. Desarrollo de la atención conjunta, la interacción comunicativa y la reciprocidad social mediante actividades lúdicas.

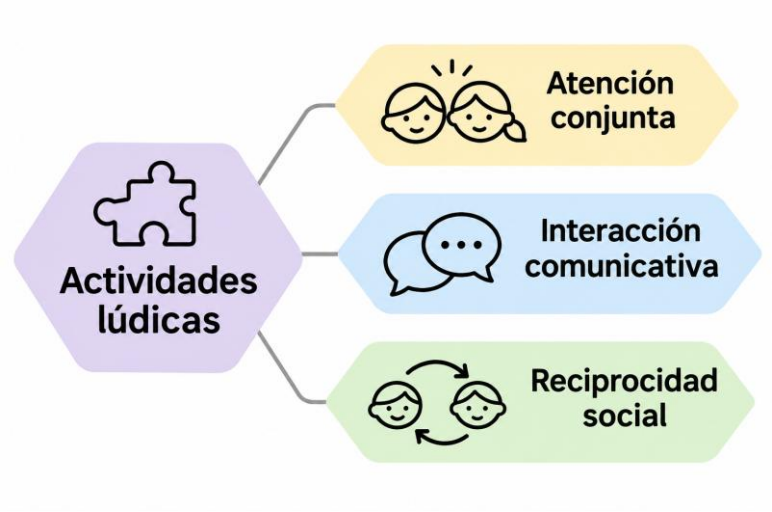
La atención conjunta se manifiesta cuando el niño comparte con otra persona el interés por un objeto, una acción o un acontecimiento. En educación inicial, puede surgir mientras ambos observan una pelota que rueda o descubren un sonido inesperado. Para algunos niños con autismo, coordinar tales experiencias requiere apoyos sensibles y oportunidades frecuentes. El juego ofrece condiciones favorables porque permite seguir intereses genuinos y construir encuentros comunicativos sin imponer respuestas idénticas a todos los participantes.

Antes de proponer actividades conviene observar qué materiales despiertan curiosidad y qué formas de acercamiento resultan cómodas para cada niño. Algunos prefieren manipular objetos en silencio; otros buscan movimientos repetidos o juegos breves con adultos conocidos. Tales preferencias constituyen

puntos de partida pedagógicos valiosos y útiles. La mirada compartida no debe convertirse en una exigencia permanente de contacto ocular. También puede reconocerse atención conjunta cuando dos participantes coordinan acciones alrededor de un mismo acontecimiento significativo.

Los juegos de aparición y desaparición permiten crear expectativas compartidas mediante secuencias sencillas. Una tela que oculta un muñeco invita a anticipar su regreso y ofrece ocasiones para pedir continuidad. El docente puede introducir pausas naturales y atender cualquier señal de interés antes de reanudar la actividad. La repetición aporta familiaridad, mientras pequeñas variaciones mantienen la curiosidad. Lo relevante es que el niño descubra que sus iniciativas influyen en lo que sucede durante el encuentro.

Figura 11
Habilidades sociales mediante actividades lúdicas



La investigación de Özkan et al. (2023) aborda una intervención de terapia ocupacional basada en atención conjunta con niños preescolares autistas mediante un ensayo controlado

aleatorizado. Su trabajo respalda la pertinencia de estudiar intervenciones orientadas a dicha habilidad desde edades tempranas. En el aula, tal interés puede traducirse en experiencias lúdicas donde mirar un objeto, señalarlo o acercarlo a otra persona tenga una función comprensible y una respuesta inmediata y pertinente dentro de la interacción.

La interacción comunicativa se fortalece cuando el juego permite alternar iniciativas sin establecer turnos demasiado rígidos. Hacer rodar un automóvil hacia un compañero puede abrir un intercambio que continúa con gestos, sonidos o palabras. El adulto acompaña la secuencia y procura no ocupar todos los espacios de participación. Cuando el niño interrumpe o transforma la actividad, conviene interpretar su acción antes de corregirla. Esa flexibilidad favorece experiencias de comunicación compartida con significado propio para ambos.

Las actividades musicales ofrecen oportunidades para anticipar acciones y participar en secuencias colectivas. Una canción conocida puede detenerse antes de un sonido esperado, dejando espacio para que los niños indiquen su deseo de continuar. No todos responderán mediante palabras ni al mismo ritmo. El movimiento corporal y las expresiones faciales también pueden sostener el intercambio. La propuesta gana valor cuando cada intervención recibe una respuesta reconocible y contribuye al curso de la experiencia musical compartida.

La reciprocidad social comienza a construirse en intercambios donde las acciones de una persona encuentran respuesta en otra. Durante un juego de bloques, un niño puede entregar una pieza y recibir otra sin necesidad de mantener una conversación verbal. El docente ayuda a reconocer tales iniciativas y evita convertir la colaboración en obligación. Compartir materiales no exige renunciar a los intereses individuales. Requiere condiciones para negociar pequeñas decisiones y disfrutar de una actividad con otros.

Özkan et al. (2023) sitúan la atención conjunta como eje de una intervención investigada en población preescolar autista. Desde una perspectiva pedagógica, trabajar dicha capacidad demanda considerar la participación voluntaria y las características sensoriales de cada actividad. Los juegos con luces, sonidos o desplazamientos pueden resultar atractivos para algunos niños y molestos para otros. Ajustar intensidad, duración y proximidad ayuda a sostener encuentros compartidos sin desatender el bienestar emocional integral de quienes participan.

La mediación docente también alcanza a los compañeros, quienes necesitan oportunidades para comprender distintas maneras de iniciar un juego. Una invitación puede expresarse al acercar un objeto o dejar un espacio disponible junto a la mesa. El educador puede hacer visibles tales gestos sin hablar constantemente por el niño. Cuando el grupo aprende a reconocerlos, aumentan las posibilidades de respuesta mutua. Las relaciones se desarrollan mediante experiencias repetidas de aceptación y participación en el aula.

La evaluación pedagógica de tales experiencias requiere observar cambios en la iniciativa, la coordinación de acciones y la disposición a participar con otras personas. Un registro breve puede describir quién inició el juego, qué respuesta apareció y qué apoyos facilitaron su continuidad. Conviene valorar avances pequeños sin compararlos con una secuencia uniforme de desarrollo. La atención conjunta y la reciprocidad adquieren sentido educativo cuando amplían oportunidades reales de encuentro y pertenencia dentro del grupo infantil.

4.3. Juego compartido, mediación entre pares y construcción de vínculos sociales en ambientes educativos inclusivos.

El juego compartido constituye una experiencia de convivencia donde los niños descubren posibilidades de

cooperación y pertenencia mediante actividades que adquieren significado colectivo. En educación inicial, su desarrollo requiere ambientes que reconozcan diferentes maneras de participar. Para los niños con autismo, acercarse a sus compañeros puede implicar tiempos y preferencias particulares. La intervención docente adquiere valor cuando facilita encuentros respetuosos y permite que cada participante encuentre un lugar propio dentro de las experiencias lúdicas cotidianas.

La organización del ambiente influye en las oportunidades de establecer relaciones durante el juego. Los espacios amplios favorecen determinadas actividades, mientras los rincones delimitados pueden facilitar encuentros entre pocos participantes. Conviene disponer materiales accesibles y propuestas que admitan distintas formas de colaboración. Una mesa con piezas de construcción permite trabajar individualmente y compartir producciones cuando surge interés. La distribución del mobiliario también debe facilitar desplazamientos seguros y ofrecer alternativas para quienes necesitan momentos de tranquilidad personal.

La mediación entre pares requiere preparar experiencias donde los compañeros aprendan a reconocer iniciativas y responder con naturalidad. Fedewa et al. (2025) investigaron una intervención mediada por pares y facilitada por docentes dirigida al juego social de preescolares autistas. Su trabajo aporta fundamentos para considerar la participación infantil dentro de propuestas pedagógicas organizadas. En la práctica, el educador puede orientar invitaciones sencillas y favorecer encuentros que respeten las decisiones de quienes participan en cada actividad compartida.

La selección de compañeros merece atención porque las afinidades infantiles influyen en la disposición para compartir actividades. Observar intereses semejantes puede ayudar a formar parejas o grupos pequeños sin imponer relaciones

predeterminadas. Un niño interesado en animales quizá disfrute construir un refugio junto a otro que prefiere ordenar figuras. El docente puede facilitar materiales complementarios y permitir que ambos definan parte de la experiencia. La amistad necesita oportunidades de encuentro y libertad para desarrollarse progresivamente.

Durante el juego simbólico aparecen situaciones que permiten construir acuerdos y reconocer perspectivas diferentes. Preparar una comida imaginaria o representar una visita al mercado ofrece posibilidades de distribuir acciones sin exigir interpretaciones idénticas. Algunos niños preferirán observar antes de incorporarse y otros participarán manipulando objetos concretos. El adulto puede proponer alternativas breves cuando surgen dificultades. Su intervención debe preservar la iniciativa infantil y evitar que cada desacuerdo interrumpa la continuidad de la actividad compartida.

Los conflictos menores forman parte de la convivencia infantil y pueden convertirse en oportunidades para practicar acuerdos. Cuando dos compañeros desean utilizar un material, el educador puede ayudarles a expresar preferencias y considerar alternativas. No siempre será necesario compartir inmediatamente; también resulta legítimo establecer turnos o elegir otra propuesta. La mediación cuidadosa evita atribuir intenciones negativas a conductas ambiguas. Con el tiempo, los niños reconocen que sus necesidades pueden ser escuchadas sin desatender las ajenas.

El acompañamiento docente necesita disminuir gradualmente cuando los compañeros logran sostener intercambios por iniciativa propia. Fedewa et al. (2025) examinan precisamente una modalidad de intervención donde el profesorado facilita la participación de pares en el juego social. En el trabajo cotidiano, retirar apoyos exige observar si la relación conserva interés para ambos participantes. Una presencia adulta demasiado constante puede limitar la espontaneidad. En cambio, una

supervisión discreta permite intervenir cuando aparecen barreras que requieren ayuda.

Las experiencias colectivas también pueden incorporar proyectos breves vinculados con intereses del grupo. Construir una ciudad con cajas, cuidar plantas o preparar una exposición de dibujos ofrece tareas diversas y propósitos compartidos. Cada niño puede contribuir desde sus preferencias sin quedar restringido a un papel fijo. La cooperación aparece cuando las aportaciones encuentran reconocimiento y tienen consecuencias visibles. Conviene evitar que la participación dependa exclusivamente de habilidades verbales o de una conducta social uniforme.

Construir vínculos requiere continuidad y sensibilidad ante experiencias de rechazo o aislamiento. El docente puede observar quién recibe invitaciones frecuentes y quién permanece al margen durante los momentos libres. Tales registros permiten revisar agrupamientos y modificar propuestas sin señalar públicamente a ningún niño. Fedewa et al. (2025) centran su investigación en el juego social mediante una intervención facilitada por docentes, cuestión pertinente para analizar la calidad de las oportunidades de relación dentro del aula infantil.

La valoración de los vínculos sociales debe considerar la satisfacción de los participantes y la continuidad de sus encuentros. Compartir una actividad durante varios minutos puede resultar significativo, pero también importa que los niños vuelvan a buscarse espontáneamente. Los registros narrativos permiten identificar preferencias mutuas, acuerdos y situaciones que dificultan la convivencia. Desde una perspectiva inclusiva, el progreso se reconoce cuando aumentan las posibilidades de pertenecer al grupo sin perder autonomía ni singularidad personal propia.

4.4. Alfabetización emocional temprana: reconocimiento, expresión y comprensión de emociones mediante recursos pedagógicos accesibles.

La alfabetización emocional temprana favorece que los niños reconozcan sus experiencias afectivas y encuentren formas comprensibles de expresarlas durante la convivencia escolar. En educación inicial, aprender sobre emociones requiere experiencias cercanas y oportunidades para relacionar sensaciones con acontecimientos cotidianos. Los niños con autismo pueden manifestar diferencias en la identificación o comunicación de sus vivencias emocionales. Por ello, la intervención pedagógica debe ofrecer recursos accesibles que respeten las particularidades individuales y eviten interpretar apresuradamente sus reacciones personales.

El reconocimiento emocional comienza mediante experiencias que permiten relacionar acontecimientos con sensaciones corporales y estados afectivos. Una actividad agradable puede despertar entusiasmo, mientras una espera prolongada quizá provoque frustración. El docente acompaña tales situaciones utilizando palabras sencillas y observaciones prudentes. Conviene evitar atribuir emociones basándose únicamente en expresiones faciales. Preguntar o facilitar alternativas comunicativas permite conocer mejor la experiencia infantil. Cada niño necesita oportunidades para reconocer sus emociones sin recibir interpretaciones impuestas por otras personas adultas.

Los materiales visuales pueden facilitar el acercamiento a diferentes estados emocionales cuando representan situaciones familiares y admiten interpretaciones flexibles. Fotografías, ilustraciones y secuencias narrativas permiten conversar sobre experiencias de alegría, tristeza o preocupación. Su utilización requiere evitar asociaciones rígidas entre gestos y sentimientos. Una misma expresión puede adquirir significados distintos según la

persona. El educador puede presentar varias posibilidades y aceptar respuestas diversas, favoreciendo una comprensión emocional vinculada con experiencias reales de la infancia.

Bartroli et al. (2024) estudiaron la efectividad de un programa universal de educación emocional dirigido a niños de tres a cinco años con condiciones del espectro autista. Su investigación aporta una referencia pertinente para examinar propuestas de alfabetización emocional en ambientes preescolares. Desde la práctica educativa, trabajar con grupos heterogéneos requiere adaptar materiales y modalidades de participación. La accesibilidad debe permitir que cada niño intervenga mediante recursos acordes con sus posibilidades comunicativas y preferencias personales.

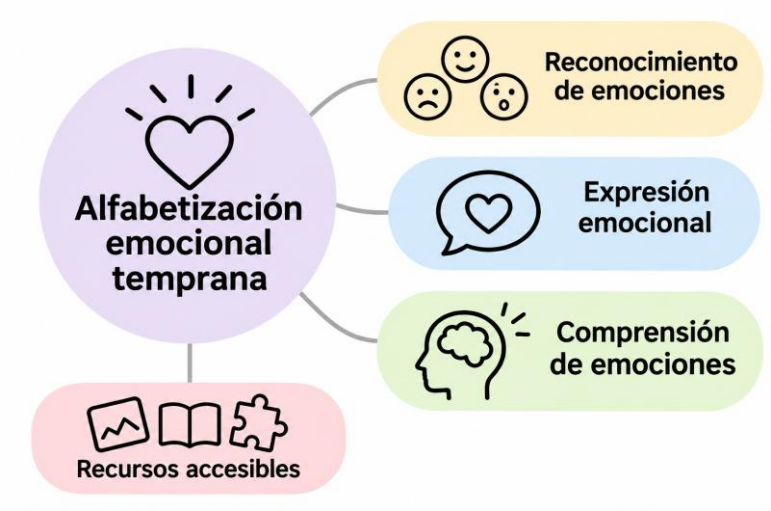
La literatura infantil ofrece oportunidades para conversar sobre emociones sin exigir revelaciones personales inmediatas. Los personajes atraviesan situaciones que despiertan curiosidad y permiten reconocer diferentes respuestas afectivas. Durante la lectura, el docente puede detenerse ante un acontecimiento significativo y preguntar qué podría sentir cada protagonista. No existe necesidad de obtener respuestas uniformes. Las ilustraciones y los objetos relacionados con la historia pueden facilitar la participación de quienes encuentran dificultades para expresar verbalmente sus interpretaciones emocionales.

Las actividades artísticas permiten representar experiencias afectivas mediante materiales que admiten múltiples formas de expresión. Pintar, modelar o seleccionar imágenes puede ayudar a comunicar preferencias y sensaciones difíciles de verbalizar. Conviene evitar asignar significados emocionales universales a determinados colores o trazos. El valor pedagógico aparece cuando el niño puede explicar su producción mediante los recursos que utiliza habitualmente. Escuchar su interpretación favorece el reconocimiento de la experiencia personal y fortalece el respeto hacia las diferencias individuales.

La comprensión emocional también requiere reconocer que otras personas pueden experimentar sentimientos diferentes ante acontecimientos semejantes. Bartroli et al. (2024) abordan la educación emocional en población preescolar con condiciones del espectro autista, aportando elementos para considerar su presencia en propuestas educativas tempranas. En el aula, comparar reacciones ante historias o experiencias compartidas permite ampliar perspectivas. El docente debe cuidar que ninguna respuesta afectiva sea presentada como incorrecta por apartarse de las expectativas habituales.

Figura 12

Componentes de la alfabetización emocional temprana



El ambiente educativo influye en la disposición infantil para comunicar emociones. Los espacios previsibles y las relaciones respetuosas favorecen que los niños expresen malestar sin temor a recibir sanciones inmediatas. Cuando aparece una reacción intensa, conviene atender primero las necesidades de bienestar y seguridad. Posteriormente puede retomarse lo ocurrido mediante imágenes o conversaciones breves. La alfabetización emocional pierde sentido cuando se exige identificar sentimientos durante situaciones que

sobrepasan las posibilidades de participación del niño en ese momento.

La colaboración familiar permite reconocer expresiones emocionales que adquieren significados particulares dentro de la vida cotidiana. Algunas manifestaciones pueden relacionarse con experiencias sensoriales o cambios en las rutinas. Compartir observaciones ayuda a evitar interpretaciones contradictorias entre hogar y escuela. Sin embargo, cada ambiente presenta demandas diferentes y requiere respuestas ajustadas. Los acuerdos educativos deben favorecer el respeto por las vivencias infantiles y permitir que las familias aporten conocimientos sin recibir exigencias difíciles de sostener.

La valoración de los aprendizajes emocionales requiere observar avances en la identificación de sentimientos y en la posibilidad de comunicarlos mediante recursos accesibles. También importa reconocer cuándo el niño expresa desacuerdo o solicita acompañamiento ante una experiencia desagradable. Los registros narrativos permiten documentar cambios sin establecer comparaciones rígidas entre compañeros. Una educación emocional inclusiva reconoce que comprender los sentimientos constituye un proceso gradual, vinculado con relaciones respetuosas y oportunidades cotidianas de expresión personal.

4.5. Estrategias de co-regulación emocional, acompañamiento respetuoso y bienestar socioafectivo en el aula.

La co-regulación emocional constituye un proceso relacional mediante el cual el adulto acompaña al niño para afrontar experiencias afectivas que todavía resultan difíciles de gestionar autónomamente. En educación inicial, dicha práctica adquiere especial relevancia cuando las demandas escolares generan incertidumbre o malestar. Los niños con autismo pueden necesitar apoyos diferenciados ante determinadas situaciones. La

respuesta pedagógica requiere comprender sus necesidades individuales y ofrecer una presencia adulta disponible que transmita seguridad sin restringir innecesariamente su autonomía personal.

El acompañamiento respetuoso comienza al reconocer señales tempranas de incomodidad antes de que aumente la intensidad del malestar. Cambios en los movimientos, alejamiento de una actividad o modificaciones en la participación pueden indicar necesidades de apoyo. Tales manifestaciones requieren interpretaciones cuidadosas y conocimiento de cada niño. El docente puede disminuir demandas y ofrecer alternativas accesibles. Intervenir oportunamente permite preservar la confianza y evita convertir las dificultades emocionales en conflictos disciplinarios dentro del ambiente educativo cotidiano.

Nuske et al. (2024) realizaron una revisión sistemática sobre intervenciones dirigidas a la desregulación emocional y las conductas que plantean dificultades en niños y adolescentes autistas. Su investigación examina estrategias respaldadas por distintos niveles de evidencia y aporta criterios para orientar decisiones de intervención. En educación inicial, tales aportaciones invitan a considerar las necesidades emocionales antes de seleccionar respuestas pedagógicas. Cada actuación debe ajustarse a las características infantiles y a las condiciones del entorno.

La presencia del educador puede favorecer la recuperación del equilibrio emocional mediante una comunicación serena y previsible. Hablar con frases breves y mantener una distancia cómoda permite reducir exigencias durante momentos de tensión. Algunos niños aceptan compañía cercana, mientras otros necesitan mayor espacio personal. Conviene respetar tales preferencias y evitar el contacto físico no solicitado. La disponibilidad adulta se expresa también mediante la espera paciente y la posibilidad de ofrecer ayuda cuando el niño la requiera.

La organización preventiva del aula permite disminuir situaciones que generan sobrecarga emocional. Identificar momentos de ruido intenso o acumulación de demandas ayuda a introducir ajustes razonables en la jornada. Un espacio tranquilo puede ofrecer oportunidades de descanso sin convertirse en aislamiento obligatorio. Su utilización debe permanecer vinculada con las preferencias infantiles. El propósito consiste en disponer condiciones ambientales que faciliten la participación y permitan recuperar bienestar cuando las experiencias escolares resultan especialmente exigentes para cada niño.

Las transiciones entre actividades requieren atención porque pueden interrumpir experiencias significativas o introducir cambios difíciles de anticipar. Informar previamente sobre una modificación y permitir tiempo para concluir una acción favorece la adaptación progresiva. Algunos niños necesitan conservar un objeto familiar durante el desplazamiento hacia otra propuesta. El docente puede negociar alternativas sin imponer respuestas inmediatas. Respetar los ritmos individuales contribuye a disminuir tensiones y fortalece la confianza en las relaciones educativas cotidianas del aula.

La revisión de Nuske et al. (2024) destaca la necesidad de examinar las intervenciones relacionadas con la regulación emocional y las conductas difíciles desde criterios de evidencia. En la práctica docente, dicho enfoque exige evitar respuestas automáticas ante manifestaciones de malestar. Resulta necesario identificar posibles factores ambientales y necesidades comunicativas antes de intervenir. Una conducta intensa puede expresar dificultades para afrontar determinada experiencia. Comprender su función orienta apoyos respetuosos y decisiones educativas mejor fundamentadas.

La co-regulación también requiere cuidar la respuesta emocional del profesorado durante situaciones exigentes. El cansancio y la presión cotidiana pueden dificultar una intervención

paciente. Por ello, los equipos educativos necesitan acuerdos sobre responsabilidades y procedimientos de acompañamiento. Compartir observaciones permite reconocer actuaciones útiles y revisar aquellas que incrementan el malestar. La coordinación profesional favorece respuestas consistentes sin eliminar la flexibilidad necesaria para atender circunstancias particulares. Cuidar al educador contribuye indirectamente al bienestar infantil cotidiano.

Después de una experiencia de desregulación conviene recuperar la relación educativa sin recurrir a reproches prolongados. El niño puede necesitar descanso antes de participar en una conversación sobre lo ocurrido. Cuando exista disposición, el docente puede revisar alternativas de apoyo mediante recursos comprensibles. No corresponde exigir explicaciones inmediatas ni disculpas mecánicas. La reparación del vínculo requiere transmitir aceptación y mantener expectativas educativas ajustadas. Cada episodio ofrece información para mejorar las condiciones de acompañamiento posterior.

El bienestar socioafectivo se construye mediante relaciones educativas que reconocen necesidades personales y ofrecen oportunidades de participación segura. Su valoración requiere observar la disposición infantil para solicitar ayuda y recuperar actividades después de experiencias difíciles. También importa identificar condiciones que favorecen tranquilidad y confianza. Los registros pedagógicos permiten ajustar estrategias sin reducir al niño a sus momentos de mayor malestar. La co-regulación adquiere sentido cuando fortalece progresivamente la seguridad emocional y la autonomía cotidiana.

4.6. Narrativas sociales, dramatización y cuentos interactivos para fortalecer la comunicación, la convivencia y la participación infantil.

Las narrativas sociales ofrecen oportunidades para comprender situaciones de convivencia mediante relatos breves vinculados con experiencias infantiles reconocibles. En educación inicial, su utilización permite presentar acontecimientos cotidianos desde una perspectiva cercana y comprensible. Para los niños con autismo, las historias pueden facilitar la anticipación de determinadas interacciones cuando respetan sus características comunicativas. La intervención pedagógica requiere seleccionar situaciones relevantes y evitar relatos destinados únicamente a imponer comportamientos. Comprender una experiencia implica reconocer también las necesidades personales involucradas.

La elaboración de narrativas sociales comienza con la identificación de situaciones que generan dudas o requieren mayor comprensión. Una visita a la biblioteca puede convertirse en un relato donde aparecen personas, espacios y posibilidades de participación. Conviene emplear lenguaje directo y representaciones visuales relacionadas con el ambiente conocido. Cada historia debe describir acontecimientos sin atribuir intenciones negativas al niño. Su propósito pedagógico consiste en ofrecer información accesible que facilite decisiones y permita reconocer alternativas durante experiencias compartidas.

Zhou et al. (2024) desarrollaron una revisión sistemática y un metaanálisis sobre intervenciones mediante historias sociales orientadas al aprendizaje de comportamientos esperados en niños preescolares. Su investigación aporta elementos para examinar el empleo de narrativas estructuradas durante la primera infancia. En ambientes inclusivos, tales recursos requieren una adaptación cuidadosa que considere las diferencias individuales. El docente

debe valorar la pertinencia de cada relato y evitar utilizarlo como mecanismo de obediencia o normalización conductual.

Los cuentos interactivos amplían las posibilidades narrativas al permitir que los niños intervengan en el desarrollo de los acontecimientos. Elegir un personaje, modificar una acción o anticipar una escena favorece experiencias de participación comunicativa. Las respuestas pueden expresarse mediante palabras, imágenes o movimientos corporales. El docente necesita ofrecer alternativas comprensibles sin dirigir permanentemente las decisiones. Cuando las elecciones infantiles modifican el relato, la lectura adquiere un carácter compartido y reconoce distintas formas de intervenir activamente.

La dramatización permite representar situaciones familiares mediante acciones corporales y materiales simbólicos. Una escena relacionada con la llegada al aula puede incorporar saludos, elecciones y encuentros entre compañeros. No todos los participantes necesitan asumir personajes con intervenciones verbales extensas. Algunos pueden organizar objetos o acompañar determinadas acciones. El educador facilita acuerdos y procura que los papeles respondan a preferencias individuales. La representación conserva valor educativo cuando ofrece posibilidades de participación voluntaria y expresión personal.

Los títeres constituyen recursos especialmente útiles para presentar intercambios desde una distancia narrativa que puede resultar cómoda para algunos niños. Mediante personajes sencillos, el grupo puede observar situaciones relacionadas con invitaciones, desacuerdos o peticiones de ayuda. El docente puede detener la representación y permitir que los participantes propongan alternativas. Conviene aceptar respuestas diferentes sin establecer una interpretación obligatoria. La actividad favorece conversaciones sobre convivencia mientras mantiene el carácter imaginativo y flexible propio del juego infantil.

La investigación de Zhou et al. (2024) examina intervenciones basadas en historias sociales para enseñar comportamientos esperados durante la etapa preescolar. Desde una perspectiva educativa, su aplicación requiere distinguir entre facilitar la comprensión de normas compartidas y exigir respuestas uniformes. Los relatos pueden presentar razones para determinadas prácticas de convivencia y reconocer necesidades diferentes. Una narrativa respetuosa también explica qué apoyos puede solicitar el niño cuando una situación resulta difícil de afrontar.

La accesibilidad narrativa depende de las características del lenguaje y de los recursos empleados durante la actividad. Algunos niños comprenden mejor las historias acompañadas de fotografías reales, mientras otros prefieren ilustraciones o representaciones con objetos. Conviene ajustar la extensión del relato y ofrecer oportunidades para revisar escenas significativas. La repetición puede favorecer familiaridad sin impedir modificaciones posteriores. El educador debe observar si los materiales facilitan la comprensión o introducen demandas que dificultan participar.

La participación familiar puede enriquecer las narrativas mediante experiencias cercanas que conecten las actividades escolares con acontecimientos habituales. Una historia sobre visitar un parque puede incorporar elementos conocidos por el niño y situaciones relevantes para su vida. Sin embargo, conviene proteger su privacidad y evitar exponer dificultades personales ante el grupo. Las familias pueden aportar información sobre intereses y preferencias narrativas. El docente transforma tales aportaciones en propuestas educativas respetuosas y apropiadas para la convivencia escolar.

Tabla 4

Estrategias pedagógicas inclusivas para el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y emocionales en niños con autismo

Componente pedagógico	**Estrategias y aportes al aprendizaje infantil**
Comunicación funcional y sistemas aumentativos y alternativos	Incorporación de apoyos visuales y dispositivos generadores de voz para favorecer la expresión de necesidades y preferencias. Promoción de intercambios comunicativos significativos durante las actividades cotidianas del aula.
Atención conjunta e interacción comunicativa	Desarrollo de experiencias lúdicas que favorecen la coordinación de intereses y la participación compartida. Utilización de juegos de anticipación y actividades musicales para estimular intercambios espontáneos.
Juego compartido y mediación entre pares	Organización de actividades cooperativas que facilitan relaciones entre compañeros. Mediación docente para promover la participación voluntaria y el establecimiento de vínculos sociales respetuosos.
Alfabetización emocional temprana	Empleo de cuentos y recursos visuales para favorecer el reconocimiento y la expresión de emociones. Desarrollo de experiencias que permiten comprender diferentes respuestas afectivas desde las particularidades individuales.
Co-regulación emocional y bienestar socioafectivo	Acompañamiento respetuoso mediante apoyos individualizados y ajustes ambientales. Identificación de señales de malestar y aplicación de estrategias preventivas que favorecen la seguridad emocional y la autonomía progresiva.
Narrativas sociales y dramatización	Utilización de historias sociales y cuentos interactivos para facilitar la comprensión de situaciones cotidianas. Incorporación de dramatizaciones y títeres que amplían las oportunidades de comunicación y convivencia.

Nota. Elaboración propia a partir de los componentes pedagógicos desarrollados en el capítulo 4.

La valoración pedagógica de las narrativas sociales y las dramatizaciones requiere observar su utilidad durante experiencias cotidianas. Importa reconocer si los niños comprenden mejor determinadas situaciones y encuentran oportunidades para expresar decisiones propias. Los registros pueden describir intervenciones espontáneas y cambios en la participación sin atribuir resultados automáticos a los materiales utilizados. Las historias adquieren sentido inclusivo cuando permiten interpretar

experiencias compartidas y ampliar las posibilidades de comunicación dentro de relaciones educativas respetuosas.

Capítulo 5

Familia, docentes y comunidad educativa: colaboración para fortalecer la inclusión y el aprendizaje

La educación inclusiva durante la primera infancia adquiere profundidad cuando las relaciones entre familia, escuela y comunidad educativa se reconocen como parte de una responsabilidad compartida. En el acompañamiento de niños autistas, las experiencias de aprendizaje se desarrollan mediante vínculos que trascienden el espacio del aula. Cada entorno aporta conocimientos y posibilidades de participación. Comprender dicha interdependencia permite examinar las condiciones humanas e institucionales que favorecen una educación respetuosa de las diferencias individuales y las necesidades infantiles.

La relación entre familias y docentes constituye uno de los fundamentos de una comunidad educativa comprometida con la diversidad. Su construcción requiere reconocer experiencias y expectativas que pueden diferir sin resultar incompatibles. Santiago et al. (2022) examinan las alianzas entre familias y escuelas de niños autistas considerando las circunstancias y la congruencia de sus relaciones. Tal perspectiva permite comprender que la colaboración educativa necesita atender las particularidades de quienes participan y las condiciones que influyen en sus decisiones cotidianas.

En los primeros años de escolarización, las relaciones educativas adquieren especial sensibilidad porque coinciden con experiencias de adaptación y descubrimiento. Las familias conocen maneras particulares de expresión infantil, mientras los docentes observan respuestas ante nuevas actividades y relaciones sociales. El encuentro entre ambas perspectivas requiere disposición para escuchar y revisar expectativas. Yazici y Akman (2022) estudiaron las expectativas de padres y profesores durante la transición preescolar de niños autistas, destacando un ámbito relevante para comprender sus experiencias educativas.

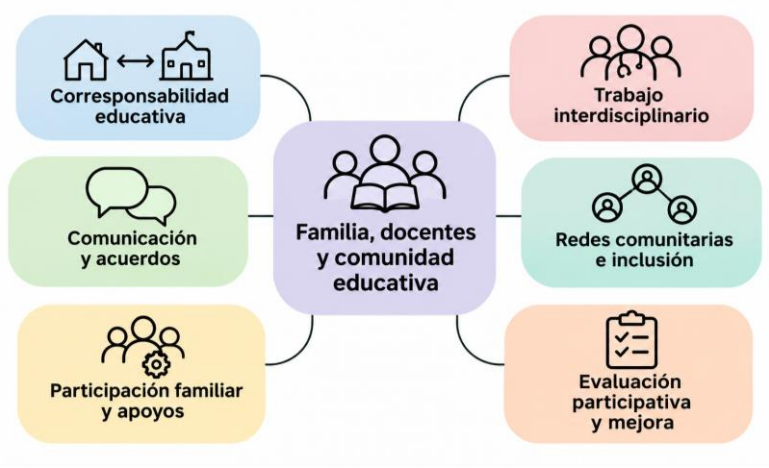
La comunicación adquiere valor pedagógico cuando permite construir interpretaciones compartidas sobre situaciones que afectan la participación infantil. No basta con transmitir

información acerca de acontecimientos escolares. Resulta necesario comprender las preocupaciones familiares y explicar las decisiones educativas mediante un lenguaje accesible. Las conversaciones pueden revelar diferencias que requieren negociación y acuerdos razonables. Desde dicha perspectiva, la calidad del vínculo depende de la posibilidad de mantener intercambios respetuosos donde las distintas voces encuentren reconocimiento y consideración.

La participación familiar también adquiere relevancia en las decisiones relacionadas con los apoyos individualizados y las oportunidades de aprendizaje cotidiano. Las experiencias domésticas permiten reconocer intereses y habilidades que enriquecen la comprensión pedagógica del niño. Cheng et al. (2023) analizaron los efectos de intervenciones implementadas por padres sobre diferentes resultados del desarrollo de niños autistas. Su investigación aporta elementos para considerar la participación familiar dentro de propuestas educativas que respeten las características individuales y las condiciones de convivencia.

Figura 13

Articulación educativa entre familia, escuela y comunidad



La continuidad educativa entre los diferentes espacios de vida infantil requiere sensibilidad ante las posibilidades reales de cada familia. Las actividades habituales pueden ofrecer experiencias significativas sin necesidad de reproducir las dinámicas escolares. El aprendizaje encuentra oportunidades en las relaciones afectivas y en las acciones compartidas que forman parte de la convivencia. Reconocer tales posibilidades permite comprender la participación familiar desde una perspectiva respetuosa de sus tiempos y responsabilidades, evitando convertir el acompañamiento educativo en una exigencia doméstica permanente.

La atención educativa de niños autistas también involucra conocimientos profesionales procedentes de distintas disciplinas. Su articulación requiere establecer relaciones que permitan comprender necesidades complejas sin fragmentar la experiencia infantil. Castro-Kemp y Samuels (2022) revisaron prácticas colaborativas entre sectores vinculados con la atención de niños con necesidades educativas especiales y discapacidades. Dicha aproximación permite considerar la coordinación profesional como una dimensión institucional relacionada con la calidad de los apoyos y la organización de respuestas educativas pertinentes.

La comunidad educativa participa en la construcción de percepciones sobre la diversidad que influyen en las experiencias escolares. Las actitudes de compañeros y adultos pueden favorecer relaciones de pertenencia o reproducir barreras difíciles de reconocer. Thom-Jones et al. (2025) examinaron las actitudes comunitarias y los relatos familiares acerca de experiencias escolares de estudiantes autistas en Australia. Su investigación aporta una perspectiva para reflexionar sobre la responsabilidad colectiva en la construcción de ambientes educativos respetuosos.

Las culturas escolares inclusivas se desarrollan mediante prácticas cotidianas que expresan las concepciones institucionales sobre participación y convivencia. Su calidad necesita examinarse

considerando las experiencias de quienes forman parte de la comunidad educativa. Bejnö et al. (2022) estudiaron las perspectivas de distintos actores acerca de la calidad de programas preescolares para niños autistas. Tal aproximación permite reconocer la pertinencia de incorporar diferentes apreciaciones al valorar las condiciones educativas y las oportunidades de participación infantil.

La colaboración entre familias, docentes y comunidad educativa requiere mantenerse abierta a procesos de revisión y aprendizaje institucional. Las relaciones construidas durante la educación inicial cambian conforme aparecen nuevas necesidades y experiencias. Comprender su evolución permite reconocer responsabilidades y valorar decisiones pedagógicas desde una perspectiva compartida. El capítulo aborda dichas relaciones mediante una mirada que vincula participación familiar, comunicación, articulación profesional y evaluación educativa, atendiendo al bienestar infantil y al reconocimiento de la diversidad humana.

5.1. Corresponsabilidad educativa entre familia y escuela en el acompañamiento integral de niños autistas

La corresponsabilidad educativa entre familia y escuela adquiere un sentido especial cuando se acompaña a niños autistas durante la educación inicial. Ambas instituciones participan en experiencias que influyen en su bienestar, comunicación y participación cotidiana. Reconocer dicha relación exige superar la distribución rígida de obligaciones y construir acuerdos atentos a cada trayectoria infantil. La familia aporta conocimientos nacidos de la convivencia; el personal docente contribuye con observaciones pedagógicas que permiten ampliar las oportunidades de aprendizaje compartido.

La colaboración comienza cuando las voces familiares encuentran un lugar legítimo en las decisiones escolares. Escuchar sus preocupaciones, expectativas y experiencias permite comprender aspectos de la vida infantil que pueden pasar inadvertidos en el aula. También requiere que los docentes comuniquen sus apreciaciones sin recurrir a juicios sobre las prácticas de crianza. Santiago et al. (2022) examinan las alianzas entre familias y escuelas desde dimensiones relacionadas con las circunstancias y la congruencia de sus relaciones.

Un acuerdo educativo adquiere valor cuando puede traducirse en actuaciones comprensibles para quienes acompañan al niño. Las conversaciones entre familias y docentes necesitan precisar prioridades, responsabilidades y formas de seguimiento sin convertir cada intercambio en una evaluación del hogar. Conviene atender primero aquello que afecta la participación diaria, como la llegada al centro o los cambios de actividad. La continuidad de los apoyos depende de compromisos viables que respeten las posibilidades reales de ambas partes.

La comunicación frecuente contribuye a reconocer variaciones en el bienestar infantil antes de que se interpreten como dificultades de conducta. Un cambio en los horarios familiares, una experiencia sensorial intensa o una jornada escolar exigente pueden modificar las respuestas del niño. Compartir observaciones concretas ayuda a comprender lo ocurrido y ajustar el acompañamiento en cada ocasión. Para lograrlo, los intercambios deben cuidar la confidencialidad y evitar que las familias reciban mensajes centrados permanentemente en problemas.

La confianza se fortalece cuando las decisiones pedagógicas pueden conversarse y revisarse sin temor a descalificaciones. En ocasiones, una estrategia útil en el aula carece de sentido en el hogar debido a sus ritmos y recursos. Reconocer diferencias legítimas evita exigir una uniformidad poco realista. Desde la perspectiva desarrollada por Santiago et al. (2022), atender las

circunstancias de cada relación familiar y escolar permite comprender mejor las condiciones que favorecen acuerdos educativos pertinentes y duraderos.

La participación familiar tampoco debe medirse por la asistencia a reuniones o la disponibilidad para realizar actividades adicionales. Los horarios laborales, las responsabilidades de cuidado y las condiciones materiales influyen en las posibilidades de colaboración. Una escuela comprometida con la equidad ofrece distintas vías para intercambiar información y participar de manera efectiva en decisiones. El reconocimiento de tales circunstancias impide confundir una presencia limitada en el centro educativo con desinterés por el aprendizaje infantil y su bienestar.

En el acompañamiento integral resulta necesario reconocer la autonomía progresiva del niño autista. Las personas adultas pueden acordar apoyos, pero también necesitan observar sus preferencias, formas de rechazo y maneras particulares de expresar comodidad. Una decisión compartida pierde sentido cuando ignora la experiencia infantil. Por ello, las oportunidades de elección deben ocupar un lugar en las conversaciones entre hogar y escuela. Escuchar al niño requiere sensibilidad para interpretar manifestaciones comunicativas diversas sin imponer respuestas esperadas.

Las diferencias de criterio entre familias y docentes forman parte de una relación educativa viva. Pueden surgir ante expectativas sobre independencia, participación grupal o tiempos de adaptación. Abordarlas mediante preguntas abiertas favorece una comprensión mutua que difícilmente aparece cuando una parte pretende imponer su interpretación. Santiago et al. (2022) destacan la pertinencia de considerar la congruencia dentro de las alianzas escolares. Tal mirada invita a negociar acuerdos sin desconocer las particularidades de cada entorno.

La corresponsabilidad también exige revisar las condiciones institucionales que facilitan o dificultan el encuentro. Disponer de momentos para conversar, registrar acuerdos y dar continuidad a las decisiones requiere organización escolar. Cuando toda la relación depende de iniciativas individuales, el acompañamiento queda expuesto a interrupciones. La dirección del centro puede favorecer procedimientos sencillos que permitan mantener una comunicación respetuosa y estable. Su función consiste en respaldar debidamente el trabajo conjunto sin burocratizar las relaciones con las familias.

Una alianza educativa madura reconoce que las necesidades infantiles cambian y que los acuerdos requieren ajustes periódicos. El paso del tiempo aporta intereses, capacidades y experiencias que merecen ser considerados por quienes acompañan al niño. La revisión compartida permite identificar avances sin reducirlos a indicadores académicos. Importa también la tranquilidad con que participa, la confianza que desarrolla y el reconocimiento de su voz. Familia y escuela sostienen responsabilidades diferentes mediante una atención comprometida y recíproca.

5.2. Comunicación bidireccional y construcción participativa de acuerdos pedagógicos entre docentes y familias

La comunicación bidireccional entre docentes y familias constituye una práctica educativa que permite transformar las conversaciones cotidianas en decisiones pedagógicas compartidas. Su desarrollo requiere reconocer que ambas partes poseen conocimientos diferentes sobre el niño autista y que ninguna perspectiva alcanza por sí misma a explicar sus experiencias. En educación inicial, intercambiar información adquiere especial relevancia durante los primeros encuentros escolares. Allí comienzan a construirse interpretaciones sobre sus necesidades,

intereses y posibilidades de participación en cada jornada educativa.

El intercambio comunicativo necesita superar las conversaciones limitadas a informar acontecimientos escolares. Cuando las familias pueden formular preguntas y expresar desacuerdos, participan activamente en la comprensión de las experiencias infantiles. Los docentes también requieren espacios para explicar sus decisiones y conocer las expectativas del hogar. Yazici y Akman (2022) estudiaron las expectativas de padres y profesores durante la transición al preescolar de niños autistas, un proceso donde las perspectivas de ambos actores merecen atención educativa.

La calidad del diálogo depende en buena medida de las preguntas que orientan cada encuentro. Interrogar acerca de las actividades que despiertan interés, las situaciones que generan incomodidad o las formas habituales de comunicación permite obtener información pedagógicamente significativa. Conviene evitar cuestionarios extensos que conviertan la conversación en un trámite. Una pregunta bien planteada puede abrir relatos familiares valiosos. Escucharlos con atención favorece decisiones ajustadas a las experiencias del niño y a sus necesidades actuales.

Los acuerdos pedagógicos participativos comienzan cuando la información intercambiada permite identificar una necesidad concreta de acompañamiento. Por ejemplo, si un niño manifiesta incomodidad durante la separación matutina, docentes y familiares pueden examinar las circunstancias que rodean su ingreso. La conversación facilita elegir apoyos compatibles con sus preferencias y con la organización escolar. Cada compromiso debe expresar acciones observables y responsables definidos. De ese modo, las decisiones dejan de depender de interpretaciones individuales poco precisas.

Durante el ingreso a educación inicial suelen aparecer expectativas diferentes sobre la adaptación y el desenvolvimiento infantil. Algunas familias priorizan la seguridad emocional, mientras determinados docentes prestan mayor atención a la participación en actividades grupales. Tales prioridades pueden complementarse mediante conversaciones respetuosas. Yazici y Akman (2022) abordaron precisamente las expectativas parentales y docentes vinculadas con la transición preescolar de niños autistas. Su trabajo permite reconocer la pertinencia de considerar ambas perspectivas al organizar experiencias educativas compartidas.

La construcción de acuerdos requiere establecer medios de comunicación accesibles y compatibles con las posibilidades familiares. Las entrevistas presenciales pueden complementarse con cuadernos de intercambio o mensajes breves mediante canales institucionales. Sin embargo, la frecuencia comunicativa debe responder a necesidades identificadas y evitar exigencias innecesarias. También importa distinguir información urgente de observaciones que pueden tratarse posteriormente. Una comunicación organizada protege el tiempo de las familias y permite al profesorado atender sus responsabilidades pedagógicas cotidianas adecuadamente.

Los registros compartidos adquieren utilidad cuando describen situaciones verificables y evitan interpretaciones apresuradas. Anotar que un niño abandonó una actividad después de escuchar un sonido intenso aporta información diferente a calificar su comportamiento como inadecuado. La precisión permite reconocer circunstancias relacionadas con sus respuestas y valorar posibles ajustes. Conviene incorporar también experiencias satisfactorias, iniciativas espontáneas y preferencias manifestadas. Tales observaciones enriquecen las conversaciones y previenen que los intercambios se concentren exclusivamente en dificultades escolares.

El desacuerdo puede convertirse en una oportunidad de revisión pedagógica cuando existe disposición para escuchar argumentos diferentes. Una familia podría considerar excesiva determinada exigencia escolar, mientras el docente identifica posibilidades de participación que todavía no aparecen en el hogar. Resolver la diferencia exige examinar evidencias y reconocer los límites de cada observación. La negociación participativa permite modificar propuestas sin desautorizar experiencias familiares. También favorece relaciones profesionales basadas en el respeto y la deliberación compartida.

Figura 14

Comunicación y acuerdos pedagógicos compartidos



La revisión de los compromisos necesita atender tanto a las respuestas infantiles como a las condiciones que acompañaron su aplicación. Un acuerdo puede requerir modificaciones porque cambian las preferencias del niño o porque determinada actividad presenta dificultades imprevistas. Yazici y Akman (2022) sitúan las expectativas familiares y docentes dentro del proceso de transición preescolar, lo cual aporta una referencia pertinente para considerar las conversaciones educativas durante períodos de adaptación y cambio en la experiencia infantil.

Una comunicación verdaderamente participativa adquiere continuidad cuando las decisiones permanecen abiertas a nuevas observaciones y a la expresión de las familias. Su valor reside en la posibilidad de comprender mejor cada experiencia educativa y responder mediante compromisos razonables. El profesorado conserva sus responsabilidades profesionales, mientras los familiares ejercen una participación reconocida en asuntos que afectan al niño. La construcción compartida de acuerdos favorece relaciones educativas respetuosas y prácticas pedagógicas sensibles a la diversidad infantil.

5.3. Participación familiar en el diseño de apoyos individualizados y la continuidad de aprendizajes en el hogar

La participación familiar en el diseño de apoyos individualizados permite reconocer aspectos del desarrollo infantil que difícilmente se identifican mediante la observación escolar. En educación inicial, las experiencias domésticas aportan información sobre intereses, preferencias sensoriales y maneras particulares de relacionarse. Dichos conocimientos enriquecen las decisiones pedagógicas destinadas a niños autistas. Su incorporación requiere procedimientos que valoren la experiencia familiar y permitan establecer prioridades educativas vinculadas con las características personales y las oportunidades cotidianas de aprendizaje infantil.

El diseño individualizado comienza con la identificación de habilidades presentes en situaciones habituales del hogar. Durante la alimentación, el juego o el descanso pueden observarse iniciativas comunicativas que todavía no aparecen en las actividades escolares. Reconocerlas permite establecer objetivos relacionados con experiencias significativas para el niño. La información familiar también ayuda a identificar condiciones que favorecen su participación. Conviene prestar atención a los recursos

disponibles y a las prácticas que cada familia considera apropiadas para su vida cotidiana.

La intervención familiar adquiere relevancia cuando las orientaciones pedagógicas pueden incorporarse a experiencias compartidas sin alterar excesivamente la organización doméstica. Cheng et al. (2023) analizaron mediante un metaanálisis los efectos de intervenciones implementadas por padres sobre diferentes resultados del desarrollo de niños autistas. Su investigación aporta fundamentos para examinar el papel activo de las familias en determinadas intervenciones. Desde una perspectiva educativa, dicha participación requiere acompañamiento profesional y atención a las características particulares del niño.

La selección de apoyos debe considerar actividades que despierten interés y permitan una participación espontánea. Un niño que disfruta ordenar objetos puede encontrar oportunidades para comunicar elecciones o establecer relaciones entre elementos durante el juego familiar. Las propuestas necesitan conservar el carácter cotidiano de tales experiencias. Convertir cada interacción doméstica en una actividad dirigida podría disminuir su disfrute. El propósito pedagógico consiste en reconocer oportunidades de aprendizaje dentro de relaciones afectivas que ya forman parte de su vida.

La continuidad de aprendizajes requiere distinguir entre mantener oportunidades de participación y reproducir las actividades escolares dentro del hogar. Las familias pueden favorecer habilidades comunicativas mediante conversaciones durante las comidas o elecciones relacionadas con el vestido. También pueden acompañar iniciativas de autonomía respetando los tiempos infantiles. Tales experiencias adquieren sentido cuando responden a necesidades reconocidas conjuntamente. La participación familiar encuentra mayor viabilidad cuando las propuestas respetan las costumbres domésticas y admiten distintas formas de realización.

El acompañamiento docente resulta necesario para que las familias comprendan el propósito de cada apoyo y puedan adaptarlo a situaciones habituales. Las demostraciones prácticas, los ejemplos breves y la observación compartida facilitan dicha comprensión. Cheng et al. (2023) examinaron intervenciones desarrolladas mediante la participación parental, lo que permite considerar la preparación de los cuidadores como un aspecto relevante del trabajo educativo. Sin embargo, las orientaciones requieren ajustarse a las posibilidades familiares y evitar exigencias desproporcionadas.

La individualización también implica reconocer que una habilidad puede manifestarse de manera diferente según las personas y los ambientes. Un niño podría solicitar ayuda mediante gestos durante el juego doméstico y utilizar apoyos visuales dentro del aula. Ambas expresiones merecen reconocimiento porque cumplen funciones comunicativas semejantes. La continuidad educativa requiere valorar la funcionalidad de los aprendizajes antes que exigir respuestas idénticas. Tal criterio permite respetar la diversidad comunicativa y ampliar las oportunidades de participación infantil.

La valoración de los apoyos familiares necesita considerar cambios observables en experiencias habituales y evitar comparaciones rígidas con otros niños. Puede resultar significativo que un niño participe durante más tiempo en una actividad compartida o manifieste preferencias con mayor claridad. Los registros familiares breves permiten identificar tales variaciones sin convertir la convivencia en una evaluación permanente. La información obtenida adquiere utilidad cuando orienta ajustes pedagógicos y reconoce avances relacionados con el bienestar y la autonomía personal.

La participación familiar requiere especial cuidado cuando existen condiciones que limitan el tiempo disponible para desarrollar propuestas educativas. Las responsabilidades laborales

y las necesidades de otros integrantes del hogar pueden modificar la frecuencia de determinadas actividades. Cheng et al. (2023) ofrecen evidencia sobre intervenciones implementadas por padres, aunque su consideración pedagógica exige atender las condiciones de aplicación. Los apoyos deben mantener flexibilidad suficiente para evitar que la colaboración educativa se transforme en una carga doméstica adicional.

La continuidad de aprendizajes adquiere profundidad cuando las habilidades desarrolladas permiten al niño desenvolverse con mayor confianza en situaciones significativas. Participar en una elección familiar, comunicar incomodidad o iniciar un juego compartido representa experiencias valiosas para su desarrollo. El diseño individualizado necesita permanecer abierto a cambios derivados de nuevos intereses y capacidades. La participación familiar contribuye a reconocer tales transformaciones y mantener apoyos pertinentes mediante decisiones pedagógicas respetuosas de la vida cotidiana infantil.

5.4. Trabajo colaborativo interdisciplinario para la articulación de intervenciones educativas y apoyos especializados

El trabajo colaborativo interdisciplinario permite articular conocimientos profesionales para responder a las necesidades educativas de niños autistas durante la primera infancia. Su desarrollo requiere reconocer que las experiencias escolares involucran dimensiones pedagógicas, comunicativas y socioemocionales relacionadas entre sí. Docentes y especialistas aportan perspectivas complementarias que necesitan encontrarse en decisiones compartidas. La coordinación adquiere sentido cuando las intervenciones favorecen la participación infantil y mantienen correspondencia con las actividades habituales del centro educativo y sus propósitos formativos.

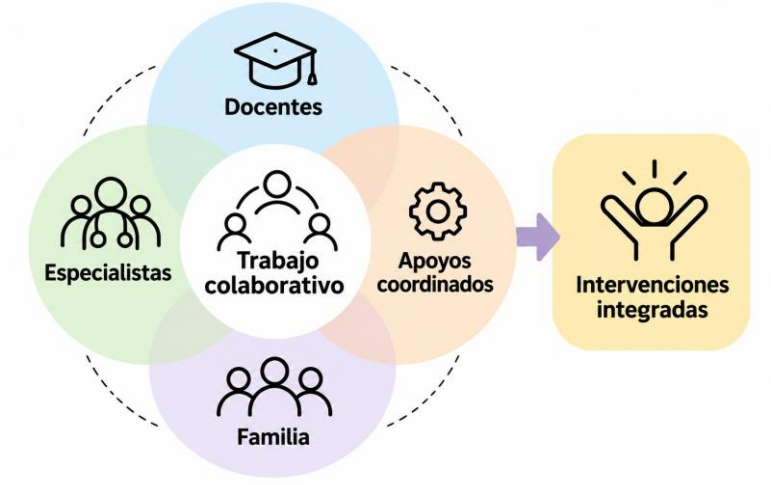
La articulación interdisciplinaria comienza con una delimitación comprensible de las responsabilidades profesionales. El personal docente conoce las dinámicas del aula y las exigencias curriculares, mientras los especialistas pueden aportar conocimientos sobre comunicación, procesamiento sensorial o desarrollo funcional. Ninguna disciplina debería asumir autoridad absoluta sobre las decisiones educativas. Castro-Kemp y Samuels (2022) examinan prácticas colaborativas entre sectores vinculados con la atención de niños con necesidades educativas especiales y discapacidades, destacando un campo de análisis relevante para la coordinación profesional.

Las reuniones interdisciplinarias adquieren utilidad cuando parten de situaciones observadas y permiten formular decisiones aplicables. Una dificultad recurrente durante las actividades grupales puede examinarse considerando las características del ambiente y las demandas comunicativas. Cada profesional contribuye mediante observaciones relacionadas con su especialidad. La conversación necesita conducir a compromisos verificables que puedan desarrollarse dentro del aula. Conviene evitar encuentros centrados en intercambiar informes extensos sin establecer acciones pedagógicas que orienten el acompañamiento infantil cotidiano.

La integración de apoyos especializados exige comprender las condiciones reales de funcionamiento del centro educativo. Una recomendación terapéutica puede resultar pertinente desde determinada disciplina, pero requerir adaptaciones para incorporarse a una actividad compartida. El profesorado necesita valorar su compatibilidad con los objetivos curriculares y las posibilidades organizativas. Los especialistas pueden contribuir mediante orientaciones flexibles que respeten las dinámicas escolares. Tal articulación favorece intervenciones comprensibles y evita trasladar mecánicamente procedimientos clínicos a experiencias pedagógicas infantiles.

La colaboración entre servicios educativos y especializados también depende de condiciones institucionales que faciliten el intercambio profesional. Castro-Kemp y Samuels (2022) revisaron prácticas de trabajo conjunto entre sectores relacionados con la provisión de apoyos para niños con necesidades educativas especiales y discapacidades. Su investigación permite situar la coordinación dentro de una problemática organizativa más amplia. En educación inicial, dicha perspectiva invita a considerar tiempos disponibles, responsabilidades institucionales y procedimientos de comunicación entre profesionales involucrados.

Figura 15
Colaboración interdisciplinaria y apoyos integrados



La construcción de criterios compartidos requiere emplear un lenguaje accesible para quienes participan en las decisiones educativas. Los términos especializados pueden aportar precisión, aunque necesitan explicaciones que permitan comprender sus implicaciones pedagógicas. Cuando un profesional recomienda modificar determinadas condiciones sensoriales, resulta conveniente describir las acciones correspondientes y las situaciones donde podrían aplicarse. El intercambio gana claridad

cuando cada disciplina explica sus observaciones mediante ejemplos concretos. Tal práctica facilita acuerdos operativos y reduce interpretaciones contradictorias durante su aplicación.

La presencia de especialistas dentro del aula puede favorecer procesos de observación conjunta y aprendizaje profesional. Su participación requiere respetar la conducción pedagógica del docente y evitar intervenciones que interrumpan innecesariamente las actividades infantiles. Observar una experiencia compartida permite reconocer aspectos que podrían pasar inadvertidos durante una evaluación individual. También facilita valorar las respuestas del niño ante distintos apoyos. El análisis posterior puede orientar modificaciones razonables sin fragmentar su participación en la vida escolar cotidiana.

La coordinación interdisciplinaria necesita procedimientos cuidadosos para compartir información relacionada con el desarrollo infantil. Los registros deben limitarse a datos pertinentes para las decisiones educativas y mantenerse bajo condiciones adecuadas de confidencialidad. Las familias necesitan conocer los propósitos del intercambio y participar en las autorizaciones correspondientes. La circulación indiscriminada de informes puede generar interpretaciones ajenas a las necesidades pedagógicas. Por ello, conviene establecer responsabilidades sobre el acceso, tratamiento y utilización de la información compartida.

Las diferencias entre recomendaciones profesionales requieren espacios de deliberación que permitan examinar sus fundamentos y consecuencias educativas. Castro-Kemp y Samuels (2022) abordan la colaboración intersectorial como objeto de revisión, una perspectiva pertinente para analizar las relaciones entre servicios especializados e instituciones escolares. Cuando aparecen criterios divergentes, resulta necesario considerar las características del niño y las condiciones de aplicación. Las decisiones deben priorizar su bienestar y participación mediante

acuerdos profesionales que puedan revisarse según las experiencias observadas.

La articulación interdisciplinaria adquiere continuidad cuando los apoyos especializados contribuyen al fortalecimiento de las capacidades pedagógicas institucionales. El intercambio profesional puede enriquecer las decisiones docentes y favorecer respuestas educativas cada vez más pertinentes. Su permanencia requiere mecanismos de seguimiento que permitan revisar acuerdos sin depender exclusivamente de personas determinadas. La colaboración encuentra sentido en experiencias escolares donde el niño participa con apoyos oportunos y donde las distintas disciplinas reconocen responsabilidades compartidas en su desarrollo.

5.5. Redes comunitarias de apoyo, sensibilización sobre la neurodiversidad y construcción de culturas escolares inclusivas

Las redes comunitarias de apoyo amplían las posibilidades de inclusión educativa al vincular la escuela con organizaciones y espacios sociales presentes en la vida infantil. Su importancia radica en generar condiciones para que los niños autistas participen en experiencias compartidas dentro y fuera del ámbito escolar. Bibliotecas, centros culturales y agrupaciones comunitarias pueden contribuir mediante actividades accesibles. La construcción de vínculos requiere reconocer las características del entorno y las oportunidades de participación disponibles para cada comunidad educativa.

La sensibilización sobre la neurodiversidad necesita partir del reconocimiento de las diferencias neurológicas como expresiones legítimas de la diversidad humana. En educación inicial, dicha comprensión puede desarrollarse mediante experiencias que valoren distintas formas de comunicación y participación. El lenguaje utilizado por los adultos adquiere

especial relevancia porque influye en las interpretaciones infantiles. Evitar expresiones despectivas y explicaciones centradas exclusivamente en limitaciones contribuye a construir relaciones respetuosas entre compañeros y miembros de la comunidad escolar.

Las actitudes comunitarias influyen en las experiencias educativas de niños autistas y en las relaciones que sus familias mantienen con las instituciones. Thom-Jones et al. (2025) examinaron las actitudes sociales y los relatos parentales sobre experiencias escolares de estudiantes autistas en Australia. Su investigación permite considerar la importancia de las percepciones colectivas dentro de la vida educativa. La sensibilización requiere superar actividades informativas ocasionales y promover prácticas institucionales coherentes con el reconocimiento de la diversidad.

La participación comunitaria adquiere profundidad cuando las iniciativas responden a necesidades identificadas por quienes integran la comunidad educativa. Una jornada de lectura compartida puede ofrecer oportunidades de encuentro si contempla diferentes maneras de escuchar y participar. También resulta conveniente revisar las condiciones de accesibilidad de los espacios utilizados. Las propuestas deben permitir elecciones y respetar preferencias individuales. La presencia de niños autistas en actividades comunitarias necesita acompañarse de condiciones que favorezcan experiencias significativas y respetuosas.

Las familias pueden encontrar en las redes comunitarias oportunidades para compartir experiencias y acceder a información relacionada con recursos educativos disponibles. Sin embargo, su participación requiere condiciones de respeto y confidencialidad. Los espacios de encuentro deben evitar comparaciones entre trayectorias infantiles o recomendaciones presentadas como respuestas universales. La escuela puede facilitar vínculos con organizaciones pertinentes sin imponer formas de participación.

Cada familia conserva la posibilidad de decidir qué relaciones comunitarias resultan apropiadas para sus circunstancias.

La construcción de culturas escolares inclusivas exige revisar las prácticas que determinan quiénes participan y bajo qué condiciones. Las celebraciones, los juegos colectivos y las actividades institucionales pueden reproducir exclusiones cuando establecen una única manera aceptable de intervenir. Thom-Jones et al. (2025) aportan una aproximación a las experiencias escolares de estudiantes autistas desde los relatos familiares y las actitudes comunitarias. Tal perspectiva invita a examinar las barreras presentes en las relaciones educativas cotidianas.

El papel de los compañeros merece atención dentro de las iniciativas de sensibilización desarrolladas en educación inicial. Las experiencias compartidas permiten reconocer diferencias sin convertirlas en motivo de separación. Los docentes pueden favorecer interacciones respetuosas mediante juegos cooperativos y conversaciones adaptadas a la comprensión infantil. Conviene evitar que un niño autista sea presentado como objeto de ayuda permanente. Las relaciones entre pares necesitan oportunidades de reciprocidad donde cada participante pueda aportar desde sus propias capacidades.

Las redes comunitarias también pueden contribuir a identificar barreras que exceden las posibilidades de intervención del aula. Las dificultades de acceso a actividades recreativas o la ausencia de espacios adaptados requieren respuestas colectivas. La participación de organizaciones locales puede favorecer iniciativas relacionadas con accesibilidad y convivencia. Sin embargo, conviene establecer responsabilidades claras para evitar compromisos difíciles de mantener. La cooperación adquiere mayor sentido cuando produce oportunidades concretas de participación y respeta las necesidades comunitarias.

La sensibilización institucional requiere continuidad y disposición para revisar creencias arraigadas sobre el autismo. Thom-Jones et al. (2025) abordan las actitudes comunitarias junto con experiencias escolares comunicadas por familias, una relación pertinente para reflexionar sobre el trato recibido por estudiantes autistas. Las instituciones educativas necesitan escuchar tales experiencias sin trasladar a los familiares toda la responsabilidad de informar. La formación del personal y la revisión de prácticas cotidianas constituyen responsabilidades propias de la organización escolar.

Una cultura escolar inclusiva se reconoce en las oportunidades reales de pertenencia que ofrece a cada niño. Su desarrollo depende de decisiones institucionales y relaciones comunitarias capaces de respetar diferentes formas de participar. Las redes de apoyo pueden ampliar experiencias educativas cuando mantienen vínculos responsables con las familias y el centro escolar. La neurodiversidad adquiere reconocimiento cotidiano mediante prácticas que protegen la dignidad infantil y permiten compartir espacios comunes sin exigir uniformidad en las conductas.

5.6. Evaluación participativa de las prácticas inclusivas y elaboración de planes de mejora con familias, docentes y comunidad educativa

La evaluación participativa de las prácticas inclusivas permite examinar la calidad de las experiencias educativas desde las perspectivas de quienes integran la comunidad escolar. En educación inicial, valorar la atención ofrecida a niños autistas requiere observar oportunidades de participación y condiciones de bienestar. El proceso adquiere sentido cuando familias y docentes analizan situaciones concretas mediante criterios pedagógicos previamente acordados. Su propósito consiste en reconocer

prácticas pertinentes y detectar barreras que demandan decisiones institucionales cuidadosamente fundamentadas.

La definición de criterios evaluativos necesita considerar aspectos que puedan observarse durante la jornada escolar. La accesibilidad de los espacios, las posibilidades de elección y la participación en actividades comunes ofrecen referencias. También importa conocer la percepción familiar sobre el trato recibido y la comunicación institucional. Bejnö et al. (2022) estudiaron perspectivas de distintos actores sobre la calidad de programas preescolares para niños autistas, aportando una referencia pertinente para valorar experiencias educativas desde miradas diversas.

La recopilación de información requiere procedimientos sencillos y accesibles que permitan escuchar distintas voces sin imponer cargas excesivas. Las entrevistas y los registros de observación pueden aportar evidencias sobre actividades habituales. Conviene formular preguntas relacionadas con hechos reconocibles y evitar valoraciones generales difíciles de interpretar. Cuando una familia describe una experiencia de exclusión, corresponde examinar las circunstancias involucradas. El análisis necesita preservar la confidencialidad y ofrecer condiciones para expresar preocupaciones sin temor a consecuencias negativas.

La participación infantil merece también especial consideración pedagógica dentro de la evaluación, aunque sus manifestaciones no siempre adopten formas verbales. Las elecciones espontáneas y las señales de incomodidad pueden aportar información sobre la experiencia escolar. Observarlas exige prudencia para no atribuir significados sin fundamento. El equipo educativo puede contrastar interpretaciones con personas que conocen al niño. La valoración de sus preferencias permite incorporar una dimensión frecuentemente relegada cuando predominan informes elaborados exclusivamente desde perspectivas adultas.

Los resultados de la evaluación adquieren utilidad cuando se interpretan considerando las condiciones en que ocurren las experiencias educativas. Una participación limitada puede relacionarse con diversas barreras ambientales antes que con capacidades individuales. Bejnö et al. (2022) abordaron la calidad preescolar desde perspectivas de actores vinculados con la atención de niños autistas. Su investigación ofrece un punto de referencia para examinar la calidad educativa mediante apreciaciones que van más allá del cumplimiento de actividades programadas.

La elaboración de planes de mejora comienza con la selección de problemas que requieren atención institucional. Conviene priorizar situaciones que afectan directamente la participación y el bienestar infantil. Cada objetivo necesita describir un cambio alcanzable y establecer responsables de su ejecución. Una propuesta para mejorar la accesibilidad de los juegos debe precisar materiales, adaptaciones y momentos de aplicación. La planificación pierde eficacia cuando acumula compromisos generales sin recursos claramente definidos ni posibilidades reales de seguimiento.

La distribución de responsabilidades dentro del plan de mejora debe respetar las funciones de cada integrante de la comunidad educativa. La dirección puede gestionar recursos y organizar tiempos de revisión, mientras los docentes desarrollan ajustes pedagógicos. Las familias contribuyen mediante observaciones y valoraciones de las experiencias infantiles. Su participación no implica asumir obligaciones institucionales. La necesaria claridad de las funciones permite sostener compromisos compartidos y reconocer oportunamente las dificultades que aparecen durante su aplicación cotidiana.

El seguimiento de las mejoras requiere evidencias directamente relacionadas con los cambios previstos y no únicamente con las actividades realizadas. Registrar una capacitación docente informa sobre una acción cumplida, pero

todavía falta examinar sus efectos en el aula. Bejnö et al. (2022) analizaron percepciones sobre la calidad de programas preescolares para niños autistas. Considerar tales perspectivas permite comprender la pertinencia de valorar las experiencias educativas mediante indicadores vinculados con la participación y las relaciones escolares.

La revisión periódica y participativa del plan necesita ofrecer oportunidades para modificar decisiones que no producen los resultados esperados. Algunas adaptaciones requieren más tiempo de aplicación y otras pueden generar dificultades imprevistas. Reconocer tales situaciones favorece una evaluación responsable. Las reuniones de seguimiento deben examinar evidencias concretas disponibles y registrar acuerdos comprensibles. También conviene comunicar los cambios realizados a quienes participaron en el diagnóstico, evitando que sus aportaciones queden sin respuesta institucional clara y visible.

La evaluación participativa adquiere continuidad cuando forma parte de las prácticas habituales de gestión educativa. Su permanencia requiere tiempos previamente definidos y mecanismos accesibles para recoger experiencias de familias y docentes. Los planes de mejora pueden contribuir a transformar decisiones aisladas en compromisos institucionales verificables. El criterio orientador permanece vinculado con la calidad de la experiencia infantil. Una comunidad educativa aprende de sus propias prácticas cuando reconoce errores y modifica condiciones que limitan la participación.

Tabla 5

Dimensiones de colaboración para fortalecer la inclusión de niños autistas en educación inicial

Dimensión de colaboración	**Orientaciones para la práctica educativa inclusiva**
Corresponsabilidad educativa entre familia y escuela	Reconocimiento de responsabilidades compartidas mediante relaciones de confianza y respeto. Participación conjunta en decisiones que favorezcan el bienestar infantil y la continuidad del acompañamiento educativo.
Comunicación bidireccional y acuerdos pedagógicos	Desarrollo de espacios de diálogo que permitan intercambiar experiencias y establecer compromisos verificables. Construcción participativa de acuerdos adaptados a las necesidades infantiles y a las posibilidades familiares.
Participación familiar y apoyos individualizados	Incorporación de conocimientos familiares en la planificación de apoyos educativos. Aprovechamiento de experiencias cotidianas para favorecer aprendizajes funcionales y fortalecer la autonomía infantil.
Trabajo colaborativo interdisciplinario	Articulación de conocimientos docentes y especializados mediante responsabilidades definidas. Coordinación de intervenciones que respondan a las necesidades individuales y respeten las dinámicas pedagógicas del aula.
Redes comunitarias y culturas escolares inclusivas	Vinculación con organizaciones comunitarias para ampliar oportunidades de participación. Promoción de actitudes respetuosas hacia la neurodiversidad y eliminación de barreras que dificultan la convivencia escolar.
Evaluación participativa y planes de mejora	Valoración conjunta de las prácticas inclusivas mediante criterios observables. Identificación de barreras y elaboración de planes institucionales con responsabilidades definidas y seguimiento periódico.

Nota. Elaboración propia a partir de Santiago et al. (2022), Yazici y Akman (2022), Cheng et al. (2023), Castro-Kemp y Samuels (2022), Thom-Jones et al. (2025) y Bejnö et al. (2022).

Conclusiones

La atención educativa de niños con trastorno del espectro autista durante la primera infancia requiere una comprensión integral de sus características individuales y necesidades de aprendizaje. La diversidad de perfiles cognitivos y sensoriales demanda prácticas pedagógicas flexibles que reconozcan diferentes formas de comunicación y participación. El análisis desarrollado permite establecer que una educación verdaderamente inclusiva comienza con el reconocimiento de las particularidades infantiles y continúa mediante decisiones docentes orientadas al bienestar y al desarrollo de capacidades individuales.

La identificación de necesidades educativas constituye un proceso pedagógico permanente que trasciende la observación de conductas aisladas. Cada niño presenta intereses y formas particulares de relacionarse con su entorno. Por ello, la valoración psicopedagógica debe considerar las habilidades existentes y las barreras que limitan la participación educativa. Una planificación sustentada en información individual permite establecer apoyos pertinentes y ajustar las experiencias de aprendizaje según los avances observados durante las actividades cotidianas de educación inicial.

La educación inclusiva adquiere sentido cuando sus principios orientan decisiones concretas dentro del aula. El reconocimiento de la diversidad requiere transformar las prácticas de enseñanza y ampliar las posibilidades de acceso al aprendizaje. La aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje permite organizar experiencias educativas mediante diferentes formas de representación y participación. Desde una perspectiva pedagógica, la flexibilidad curricular contribuye a garantizar condiciones equitativas para que cada niño desarrolle sus capacidades sin quedar limitado por procedimientos uniformes.

Las estrategias didácticas dirigidas a niños autistas deben responder a propósitos educativos definidos y a las particularidades de cada trayectoria de desarrollo. Los apoyos visuales y las rutinas anticipatorias pueden favorecer la comprensión de actividades y fortalecer la autonomía. Su pertinencia depende de una selección pedagógica individualizada. La organización del ambiente educativo también adquiere relevancia porque facilita la orientación espacial y temporal. Una enseñanza accesible requiere revisar continuamente los recursos empleados y su contribución al aprendizaje.

La incorporación de recursos digitales y experiencias lúdicas amplía las alternativas pedagógicas disponibles para atender diferentes necesidades educativas. Sin embargo, su valor depende de la relación entre los objetivos de aprendizaje y las características individuales. Las herramientas tecnológicas requieren mediación docente y criterios claros de accesibilidad. El juego conserva una función relevante en la construcción de conocimientos y relaciones sociales. Mediante actividades planificadas pueden promoverse experiencias significativas que respeten los intereses infantiles y favorezcan una participación progresivamente autónoma.

El desarrollo de habilidades comunicativas representa una dimensión prioritaria de la educación inclusiva durante los primeros años. La comunicación comprende diferentes formas de expresión que deben reconocerse dentro de las experiencias pedagógicas. Los sistemas aumentativos y alternativos pueden ampliar las posibilidades de interacción cuando responden a las necesidades individuales. Asimismo, las actividades compartidas favorecen la atención conjunta y la reciprocidad social. El propósito educativo consiste en garantizar que cada niño disponga de medios accesibles para expresar necesidades y participar.

La dimensión socioemocional requiere acompañamiento pedagógico respetuoso y experiencias que favorezcan relaciones

interpersonales significativas. El reconocimiento de emociones y la participación en juegos compartidos pueden contribuir al bienestar infantil cuando se desarrollan mediante apoyos adecuados. La regulación emocional necesita ambientes previsibles y adultos sensibles a las señales individuales. Desde una perspectiva inclusiva, las diferencias en la expresión afectiva deben comprenderse sin imponer patrones uniformes de comportamiento. La convivencia educativa se fortalece mediante relaciones basadas en respeto y aceptación.

La evaluación del aprendizaje debe comprenderse como un proceso continuo de interpretación pedagógica que permite reconocer avances individuales y orientar decisiones educativas. Los procedimientos de observación sistemática facilitan la identificación de habilidades y necesidades de apoyo. La documentación de experiencias proporciona información para ajustar actividades y valorar la participación infantil. Una evaluación inclusiva requiere criterios flexibles vinculados con objetivos pertinentes. Su aplicación permite reconocer progresos significativos sin establecer comparaciones que desconozcan la diversidad de trayectorias del desarrollo.

La colaboración entre familias y docentes constituye una condición favorable para mantener la coherencia de los apoyos educativos. El intercambio permanente de información permite comprender mejor las necesidades infantiles y establecer acuerdos relacionados con el aprendizaje. La participación familiar aporta conocimientos sobre intereses y experiencias cotidianas que enriquecen la planificación pedagógica. A su vez, el trabajo interdisciplinario facilita la coordinación de acciones especializadas. La corresponsabilidad educativa requiere relaciones respetuosas y decisiones compartidas que reconozcan las posibilidades de cada participante.

La reflexión derivada de la obra permite comprender que la inclusión educativa constituye una responsabilidad institucional

sostenida mediante prácticas pedagógicas conscientes y evaluables. La atención de niños autistas requiere conocimientos especializados y disposición para revisar procedimientos de enseñanza. Cada experiencia educativa representa una posibilidad de fortalecer la participación y el desarrollo infantil. La calidad de la educación inicial depende también de su capacidad para reconocer diferencias individuales y construir relaciones humanas respetuosas que garanticen el derecho de aprender.

Referencias Bibliográficas

Bartroli, M., Clotas, C., Bosque-Prous, M., & Espelt, A. (2024). Effectiveness of a universal preschool-based program for emotional education in 3- to 5-year-old children with autism spectrum conditions. Autism, 28(7), 1861–1865. https://doi.org/10.1177/13623613231217058

Bateman, K. J., Wilson, S. E., Gauvreau, A., Matthews, K., Gucwa, M., Therrien, W., Nevill, R., & Mazurek, M. (2023). Visual supports to increase conversation engagement for preschoolers with autism spectrum disorder during mealtimes: An initial investigation. Journal of Early Intervention, 45(2), 163–184. https://doi.org/10.1177/10538151221111762

Bejnö, H., Bölte, S., Linder, N., Långh, U., Odom, S. L., & Roll-Pettersson, L. (2022). From someone who may cause trouble to someone you can play with: Stakeholders' perspectives on preschool program quality for autistic children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 52(9), 3890–3908. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05268-2

Bejnö, H., Roll-Pettersson, L., Klintwall, L., Långh, U., Odom, S. L., & Bölte, S. (2023). Adapting the preschool environment to the needs of children on the autism spectrum in Sweden: A quasi-experimental study. Scandinavian Journal of Occupational Therapy, 30(3), 278–297. https://doi.org/10.1080/11038128.2021.1993330

Castro-Kemp, S., & Samuels, A. (2022). Working together: A review of cross-sector collaborative practices in provision for children with special educational needs and disabilities. Research in Developmental Disabilities, 120, Article 104127. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104127

Chen, Y.-J., Sideris, J., Watson, L. R., Crais, E. R., & Baranek, G. T. (2022). Developmental trajectories of sensory patterns from infancy to school age in a community sample and associations with autistic traits. Child Development, 93(4), e446–e459. https://doi.org/10.1111/cdev.13745

Cheng, W. M., Smith, T. B., Butler, M., Taylor, T. M., & Clayton, D. (2023). Effects of parent-implemented interventions on outcomes of children with autism: A meta-analysis. Journal of Autism and Developmental Disorders, 53(11), 4147–4163. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05688-8

Coogle, C. G., Storie, S., & Rahn, N. L. (2022). A framework for promoting access, increasing participation, and providing support in early childhood classrooms. Early Childhood Education Journal, 50(5), 867–877. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01200-6

Fedewa, M. P., Watkins, L., Carden, K., & Grbac, G. (2025). Effects of a teacher-facilitated peer-mediated intervention on social play of preschoolers with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 55(5), 1595–1614. https://doi.org/10.1007/s10803-024-06320-7

Golos, A., Ben-Zur, H., & Itkin Chapani, S. (2022). Participation in preschool activities of children with autistic spectrum disorder and comparison to typically developing children. Research in Developmental Disabilities, 127, Article 104252. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104252

Golos, A., Chapani Itkin, S., & Ben-Zur, H. (2022). The structured preschool participation observation (SPO) for children with ASD: Adaptation, initial psychometric properties, and children's participation. Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 42(2), 198–214. https://doi.org/10.1080/01942638.2021.1968096

Hammond, A. W., Morris, J. R., Gabrielsen, T., Smith, T. B., & Medsker, N. (2025). A systematic review of digital activity schedule use in individuals with autism spectrum disorder and intellectual disability. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 50(4), 502–516. https://doi.org/10.3109/13668250.2025.2499009

Hawkins-Lear, S., Grisham, J., & Shepley, C. (2025). Differential effects of peer presence variations during embedded instruction for preschoolers with intensive needs. Behavior Analysis in Practice, 18(4), 978–990. https://doi.org/10.1007/s40617-024-00975-5

Lee, J., Sone, B., Rooney, T., & Roberts, M. Y. (2023). The role of naturalistic developmental behavioral interventions in

early intervention for autistic toddlers: An observational study. American Journal of Speech-Language Pathology, 32(2), 439–451. https://doi.org/10.1044/2022_AJSLP-22-00190

Lin, L.-Y. (2020). Activity participation and sensory processing patterns of preschool-age children with autism spectrum disorder. American Journal of Occupational Therapy, 74(6), 7406345010p1–7406345010p7. https://doi.org/10.5014/ajot.2020.039297

Lohmann, M. J., Hovey, K. A., & Gauvreau, A. N. (2023). Universal design for learning (UDL) in inclusive preschool science classrooms. Journal of Science Education for Students with Disabilities, 26(1), Article 4. https://doi.org/10.14448/jsesd.15.0005

Nuske, H. J., Young, A. V., Khan, F. Y., Palermo, E. H., Ajanaku, B., Pellecchia, M., Vivanti, G., Mazefsky, C. A., Brookman-Frazee, L., McPartland, J. C., Goodwin, M. S., & Mandell, D. S. (2024). Systematic review: Emotion dysregulation and challenging behavior interventions for children and adolescents on the autism spectrum with graded key evidence-based strategy recommendations. European Child & Adolescent Psychiatry, 33(6), 1963–1976. https://doi.org/10.1007/s00787-023-02298-2

Omairi, C., Mailloux, Z., Antoniuk, S. A., & Schaaf, R. (2022). Occupational therapy using Ayres Sensory Integration®: A randomized controlled trial in Brazil. American Journal of Occupational Therapy, 76(4), Article 7604205160. https://doi.org/10.5014/ajot.2022.048249

Ortuño-Zamora, N. T. (2025). Estrategia didáctica para fortalecer la inclusión de los niños con trastorno del espectro autista. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 18(2), 183–196. https://doi.org/10.37843/rted.v18i2.694

Özkan, E., Çelik, S. B., Yaran, M., & Bumin, G. (2023). Joint attention-based occupational therapy intervention in preschoolers with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. American Journal of Occupational Therapy, 77(2), Article 7702205090. https://doi.org/10.5014/ajot.2023.050177

Pellicano, E., & den Houting, J. (2022). Annual research review: Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 63(4), 381–396. https://doi.org/10.1111/jcpp.13534

Santiago, R. T., McIntyre, L. L., & Garbacz, S. A. (2022). Dimensions of family-school partnerships for autistic children: Context and congruence. School Psychology, 37(1), 4–14. https://doi.org/10.1037/spq0000473

Therrien, M. C. S., Whalon, K., Nunes, D., Marti, P., & Sellers, A. (2025). A systematic review of AAC interventions using speech generating devices for autistic preschoolers. Augmentative and Alternative Communication, 41(2), 114–128. https://doi.org/10.1080/07434618.2025.2479768

Thom-Jones, S., Gordon, C. S., & Mizzi, S. (2025). 'I shouldn't have to educate their school about what autism is': Community attitudes and parent reports of autistic primary and secondary school experiences in Australia. Autism, 29(10), 2451–2462. https://doi.org/10.1177/13623613251338908

Urrea, A. L., Fernández-Torres, V., Rodriguez-Ortiz, I. R., & Saldaña, D. (2024). The use of technology-assisted intervention in vocabulary learning for children with autism spectrum disorder: A systematic review. Frontiers in Psychology, 15, Article 1370965. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1370965

Wiggins, L. D., Tian, L. H., Rubenstein, E., Schieve, L., Daniels, J., Pazol, K., DiGuiseppi, C., Barger, B., Moody, E., Rosenberg, S., Bradley, C., Hsu, M., Rosenberg, C. R., Christensen, D., Crume, T., Pandey, J., & Levy, S. E. (2022). Features that best define the heterogeneity and homogeneity of autism in preschool-age children: A multisite case-control analysis replicated across two independent samples. Autism Research, 15(3), 539–550. https://doi.org/10.1002/aur.2663

Xu, L., Xiong, Z., & Zeng, L. (2022). Development of a survey on the activity participation of children with special needs in preschool inclusive education. Frontiers in Psychology, 13, Article 979677. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.979677

Yakubova, G., Defayette, M. A., & Chen, B. B. (2023). Mathematics learning through online video-based instruction for an autistic child. Journal of Autism and Developmental

Disorders, 53(6), 2349–2361. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05525-y

Yazici, D. N., & Akman, B. (2022). Transition to preschool for children with autism spectrum disorder: Expectations of Turkish parents and teachers. International Journal of Developmental Disabilities, 68(5), 598–608. https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1852844

Zhou, N., Zhou, L., Ho, C. Y. T., McGrath, C., & Wong, H. M. (2024). Social story intervention for training expected behaviors among preschool children: A systematic review and meta-analysis. International Journal of Environmental Research and Public Health, 21(7), Article 940. https://doi.org/10.3390/ijerph21070940

“La inclusión en la educación inicial de niños con autismo se consolida mediante estrategias pedagógicas pertinentes, entornos accesibles y una acción educativa colaborativa.”

ISBN: 978-9907-854-06-0

EDITORIAL
SAGA