Desarrollo integral y aprendizaje de niños con autismo en educación inicial

Estrategias lúdicas, sensoriales y socioemocionales



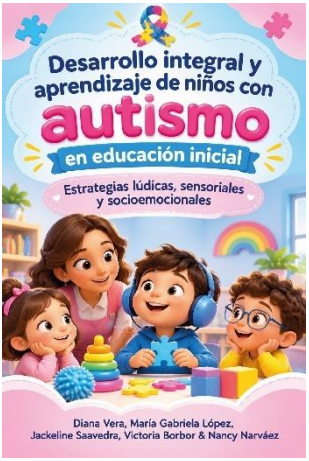
Diana Vera, María Gabriela López,
Jackeline Saavedra, Victoria Borbor & Nancy Narváez

Desarrollo integral y aprendizaje de niños con autismo en educación inicial

Estrategias lúdicas, sensoriales y socioemocionales

Diana Yadira Vera Orrala
María Gabriela López Jara
Jackeline Marjorie Saavedra Nuques
Victoria Alexandra Borbor Torres
Nancy Elizabeth Narváez Sánchez

EDITORIAL
SAGA



Datos bibliográficos

ISBN:	**978-9907-861-03-7**
Título del libro:	Desarrollo integral y aprendizaje de niños con autismo en educación inicial Estrategias lúdicas, sensoriales y socioemocionales
Autores:	Vera Orrala, Diana Yadira López Jara, María Gabriela Saavedra Nuques, Jackeline Marjorie Borbor Torres, Victoria Alexandra Narváez Sánchez, Nancy Elizabeth
Sello editorial:	Editorial SAGA
Materia:	370 - Educación
Público objetivo:	Profesional / académico
Publicado:	2026-11-23
Número de edición:	1
Tamaño:	5Mb
Soporte:	Libro digital descargable
Formato:	Pdf (.pdf)
Idioma:	Español
DOI:	https://doi.org/10.63415/saga.2026.169

Hecho En el Ecuador / Made in Ecuador

Autores

Diana Yadira Vera Orrala
Centro de Educación Inicial Virginia Reyes González
dianay.vera@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0000-2991-7590
Ecuador

María Gabriela López Jara
Centro de Educación Inicial Virginia Reyes González
mariag.lopez@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0005-9168-8174
Ecuador

Jackeline Marjorie Saavedra Nuques
Centro de Educación Inicial Virginia Reyes González
jackeline.saavedra@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0007-0912-8560
Ecuador

Victoria Alexandra Borbor Torres
Centro de Educación Inicial Virginia Reyes González
victoria.borbor@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0002-9721-5384
Ecuador

Nancy Elizabeth Narváez Sánchez
Centro de Educación Inicial Virginia Reyes González
nancye.narvaez@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0005-8127-2933
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 Desarrollo integral y aprendizaje de niños con autismo en educación inicial: Estrategias lúdicas, sensoriales y socioemocionales aborda los procesos de desarrollo infantil desde una perspectiva educativa inclusiva que reconoce la diversidad neurológica y las particularidades individuales del aprendizaje. Su contenido examina las características cognitivas y comunicativas de los niños con autismo, junto con sus formas de interacción social y procesamiento sensorial. La obra profundiza en el valor pedagógico del juego mediante propuestas adaptadas que favorecen la participación activa y la construcción de aprendizajes significativos. Asimismo, analiza el diseño de ambientes sensorialmente accesibles y el empleo de recursos multisensoriales para enriquecer las experiencias educativas. La educación socioemocional ocupa un lugar relevante mediante estrategias orientadas al reconocimiento emocional y al fortalecimiento de la autonomía personal. Desde una perspectiva metodológica centrada en la infancia, se presentan procedimientos de evaluación formativa que permiten documentar los avances individuales y orientar decisiones pedagógicas pertinentes. La colaboración entre docentes y familias constituye un eje transversal para promover prácticas educativas respetuosas de las necesidades de apoyo de cada niño. El texto ofrece una aproximación académica y aplicada que articula conocimientos sobre neurodesarrollo con estrategias didácticas destinadas a favorecer el bienestar infantil y la participación educativa.

Palabras clave: educación inclusiva, educación de la primera infancia, desarrollo del niño, educación especial, educación familiar.

Synopsis

The book Comprehensive Development and Learning of Children with Autism in Early Childhood Education: Play-Based, Sensory, and Socioemotional Strategies examines child development processes from an inclusive educational perspective that recognizes neurodiversity and individual differences in learning. It addresses the cognitive and communicative characteristics of children with autism, alongside their patterns of social interaction and sensory processing. The work investigates the pedagogical value of play through adapted activities that encourage active participation and meaningful learning. It also examines the design of sensory-accessible environments and the use of multisensory resources to enrich educational experiences. Socioemotional education receives particular attention through strategies aimed at emotional recognition and the development of personal autonomy. Drawing on a child-centered methodological perspective, the book presents formative assessment procedures that enable educators to document individual progress and make informed pedagogical decisions. Collaboration between teachers and families serves as a guiding principle for developing educational practices responsive to each child's support needs. The publication provides an academic and applied approach that connects knowledge of neurodevelopment with teaching strategies intended to promote children's well-being and educational participation within inclusive early childhood learning environments.

Keywords: inclusive education, early childhood education, child development, special needs education, family education.

Índice General

Sinopsis ..... **v**

Índice General **7**

Índice de Tablas **10**

Índice de Figuras **11**

Introducción **13**

Capítulo 1 Desarrollo infantil y autismo: singularidades cognitivas, comunicativas, sociales y sensoriales **17**

1.1. Neurodesarrollo y diversidad de perfiles evolutivos en niños con trastorno del espectro autista durante la primera infancia 21

1.2. Procesamiento cognitivo, atención compartida y funciones ejecutivas en los procesos de aprendizaje temprano 24

1.3. Desarrollo del lenguaje, comunicación multimodal y sistemas aumentativos y alternativos de comunicación 28

1.4. Reciprocidad social, interacciones tempranas y construcción de vínculos afectivos en entornos educativos inclusivos 31

1.5. Procesamiento sensorial, percepción del entorno y autorregulación en las experiencias infantiles de aprendizaje 35

1.6. Neurodiversidad, ritmos individuales de desarrollo y respuestas pedagógicas centradas en las capacidades infantiles 38

Capítulo 2 El juego como estrategia pedagógica inclusiva: experiencias lúdicas adaptadas a la diversidad infantil **43**

2.1. El juego como mediador del desarrollo cognitivo, comunicativo y social en niños con autismo 47

2.2. Diseño de experiencias lúdicas individualizadas desde los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje 50

2.3. Juego simbólico, imitación funcional y representación creativa en el aprendizaje infantil 54

2.4. Gamificación inclusiva y recursos digitales interactivos para favorecer la motivación y la participación 57

2.5. Juegos cooperativos, interacción entre pares y construcción de experiencias compartidas en el aula 60

2.6. Secuencias lúdicas estructuradas, apoyos visuales y mediación docente para el desarrollo de habilidades emergentes 63

Capítulo 3 Experiencias sensoriales y aprendizaje significativo: recursos, ambientes y participación activa 69

3.1. Integración de experiencias multisensoriales en la construcción del conocimiento durante la educación inicial 73

3.2. Diseño de ambientes sensorialmente accesibles y flexibles para la exploración y el aprendizaje autónomo 76

3.3. Experiencias táctiles, propioceptivas y vestibulares adaptadas a los perfiles sensoriales individuales 80

3.4. Materiales manipulativos, recursos naturales y propuestas de experimentación sensorial para el aprendizaje activo 83

3.5. Tecnologías interactivas y recursos multisensoriales digitales para la accesibilidad educativa 87

3.6. Autorregulación sensorial, ajustes ambientales y participación infantil en las rutinas pedagógicas 90

Capítulo 4 Educación socioemocional y habilidades para la vida cotidiana: autonomía, vínculos y bienestar infantil 95

4.1. Desarrollo de la conciencia emocional y reconocimiento de estados afectivos mediante recursos visuales y experiencias vivenciales 99

4.2. Estrategias de co-regulación emocional y acompañamiento respetuoso ante situaciones de sobrecarga sensorial 102

4.3. Comunicación emocional, expresión de necesidades y construcción de relaciones interpersonales significativas 106

4.4. Desarrollo progresivo de la autonomía personal mediante rutinas funcionales, secuencias visuales y apoyos individualizados 109

4.5. Participación en actividades de la vida cotidiana, toma de decisiones y fortalecimiento de la autodeterminación infantil 113

4.6. Bienestar socioemocional, sentido de pertenencia y convivencia inclusiva en los espacios de educación inicial 116

Capítulo 5 Evaluación del desarrollo y acompañamiento pedagógico: seguimiento individualizado y colaboración con las familias 121

5.1. Evaluación auténtica y ecológica del desarrollo infantil mediante la observación en situaciones naturales de aprendizaje 125

5.2. Identificación de fortalezas, intereses y necesidades de apoyo para la planificación pedagógica individualizada 128

5.3. Portafolios de aprendizaje, registros narrativos y documentación pedagógica del progreso infantil 132

5.4. Indicadores cualitativos de participación, comunicación, autonomía y bienestar en experiencias educativas inclusivas 135

5.5. Corresponsabilidad entre docentes, familias y profesionales de apoyo en el acompañamiento del desarrollo integral 139

5.6. Retroalimentación formativa, ajustes pedagógicos continuos y construcción colaborativa de trayectorias de aprendizaje personalizadas 142

Conclusiones 147

Referencias Bibliográficas 151

Índice de Tablas

Tabla 1 *Dimensiones del desarrollo infantil y orientaciones pedagógicas para la atención educativa de niños con autismo* 41
Tabla 2 *Dimensiones pedagógicas del juego inclusivo para el desarrollo y aprendizaje de niños con autismo en educación inicial* 66
Tabla 3 *Experiencias sensoriales y aprendizaje significativo en niños con autismo durante la educación inicial* 93
Tabla 4 *Dimensiones de la educación socioemocional y desarrollo de habilidades para la vida cotidiana en niños con autismo* 119
Tabla 5 *Dimensiones de la evaluación del desarrollo infantil y del acompañamiento pedagógico en educación inicial de niños con autismo* 145

Índice de Figuras

Figura 1 *Dimensiones del desarrollo infantil en el autismo* 19
Figura 2 *Procesos cognitivos del aprendizaje temprano* 27
Figura 3 *Interacciones sociales y vínculos afectivos en educación inclusiva* 33
Figura 4 *Dimensiones del juego pedagógico inclusivo* 45
Figura 5 *Diseño de experiencias lúdicas desde el DUA* 51
Figura 6 *Gamificación inclusiva y participación infantil* 59
Figura 7 *Experiencias sensoriales y aprendizaje significativo* 71
Figura 8 *Accesibilidad y flexibilidad de los ambientes educativos* 79
Figura 9 *Recursos sensoriales para el aprendizaje activo* 85
Figura 10 *Dimensiones de la educación socioemocional infantil* 97
Figura 11 *Estrategias de co-regulación y bienestar emocional* 103
Figura 12 *Apoyos para el desarrollo de la autonomía personal* 111
Figura 13 *Evaluación y acompañamiento del desarrollo infantil* 123
Figura 14 *Planificación pedagógica individualizada* 129
Figura 15 *Indicadores cualitativos del desarrollo infantil* 137

Introducción

La educación inicial constituye un periodo decisivo para el desarrollo de capacidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales que intervienen en la construcción de aprendizajes durante la infancia. En niños con trastorno del espectro autista (TEA), dichos procesos presentan manifestaciones diversas que requieren una comprensión pedagógica sensible a las particularidades individuales. Fountain et al. (2023) examinan las trayectorias del desarrollo vinculadas al autismo y aportan elementos para comprender su heterogeneidad evolutiva. Desde dicha perspectiva, la atención educativa temprana adquiere relevancia para favorecer experiencias de aprendizaje respetuosas de los diferentes ritmos de desarrollo.

La transformación de las prácticas educativas dirigidas a niños con autismo ha impulsado una mayor atención hacia la participación infantil y la adecuación de las experiencias pedagógicas. Sin embargo, persisten dificultades relacionadas con la organización de ambientes accesibles y la selección de estrategias ajustadas a las necesidades individuales. Sandbank et al. (2023) analizaron investigaciones sobre intervenciones tempranas en autismo y evidenciaron diferencias en los resultados según las características de las propuestas y las condiciones de evaluación. Tales hallazgos respaldan la necesidad de examinar críticamente las prácticas educativas y su pertinencia durante los primeros años.

La comprensión del aprendizaje infantil requiere reconocer la relación entre los procesos neurocognitivos y las experiencias de interacción que ocurren en los espacios educativos. Las particularidades del procesamiento sensorial pueden influir en la atención y en la participación durante las actividades cotidianas. Ferreiro-Pérez et al. (2024) estudiaron las relaciones entre el control postural y el procesamiento sensorial en niños preescolares

con autismo. Sus aportaciones permiten ampliar la reflexión sobre las condiciones ambientales que intervienen en el desarrollo infantil y la importancia de adaptar los recursos pedagógicos a las características de cada niño.

La pertinencia académica de la presente obra reside en la articulación de conocimientos científicos sobre el autismo con propuestas pedagógicas orientadas al desarrollo integral. El juego representa una vía de aprendizaje que permite establecer relaciones entre la actividad espontánea y la adquisición progresiva de habilidades. Gibson et al. (2021) revisaron intervenciones basadas en el juego destinadas a favorecer la comunicación y el desarrollo social en niños autistas. Su investigación aporta elementos para comprender el potencial educativo de las experiencias lúdicas adaptadas y la necesidad de considerar los intereses infantiles durante la planificación didáctica.

El propósito general del libro consiste en analizar estrategias lúdicas, sensoriales y socioemocionales que contribuyan al aprendizaje y a la participación de niños con autismo en educación inicial. De manera específica, se busca caracterizar sus particularidades evolutivas y examinar recursos pedagógicos que favorezcan la autonomía. También se pretende identificar procedimientos de evaluación individualizada y mecanismos de colaboración familiar. Tiede y Walton (2019) estudiaron los efectos de intervenciones naturalistas del desarrollo y la conducta, proporcionando evidencia relevante para orientar decisiones educativas vinculadas con la intervención temprana.

La reflexión académica se organiza alrededor de interrogantes que relacionan el conocimiento del desarrollo infantil con las decisiones pedagógicas. ¿Qué características cognitivas y sensoriales deben considerarse al planificar experiencias educativas para niños con autismo? ¿De qué manera contribuyen las actividades lúdicas adaptadas a la comunicación y a la interacción social? ¿Qué condiciones favorecen la autonomía y el bienestar

emocional durante la primera infancia? Song et al. (2025) examinaron metaanálisis sobre intervenciones naturalistas del desarrollo y la conducta, aportando una perspectiva científica para abordar dichas preguntas desde la investigación educativa.

El primer capítulo aborda el desarrollo infantil y el autismo mediante el estudio de las particularidades cognitivas y comunicativas que intervienen en los procesos de aprendizaje temprano. También examina las relaciones sociales y las diferencias en el procesamiento sensorial. Cavalli et al. (2022) analizaron la eficacia de intervenciones dirigidas a las funciones ejecutivas en niños con autismo, destacando una dimensión relevante para comprender su desempeño en distintas actividades. El capítulo permite relacionar los conocimientos sobre neurodesarrollo con la identificación de necesidades de apoyo y capacidades individuales.

El segundo capítulo desarrolla el valor del juego como estrategia pedagógica inclusiva mediante actividades adaptadas a los intereses y características de los niños. Se examinan el juego simbólico y las experiencias cooperativas junto con el empleo de recursos digitales y apoyos visuales. Kuhaneck et al. (2020) revisaron intervenciones orientadas a mejorar la participación en actividades lúdicas de niños con autismo. El tercer capítulo amplía dicha perspectiva mediante el análisis de experiencias multisensoriales y ambientes educativos accesibles. Leonardi et al. (2025) estudiaron el uso de entornos multisensoriales en personas autistas, aportando evidencia para valorar sus aplicaciones.

El cuarto capítulo aborda la educación socioemocional mediante estrategias relacionadas con el reconocimiento de emociones y la regulación de las respuestas afectivas. También considera la adquisición progresiva de habilidades funcionales que favorecen la participación en actividades cotidianas. Uljarević et al. (2022) desarrollaron un instrumento de evaluación de habilidades de la vida diaria que aporta elementos para comprender dimensiones vinculadas con la autonomía. Desde una perspectiva

educativa respetuosa de la diversidad, el capítulo examina la importancia de fortalecer la autodeterminación infantil y las relaciones interpersonales significativas.

El quinto capítulo examina la evaluación del desarrollo y el acompañamiento pedagógico mediante procedimientos de observación y documentación de los aprendizajes individuales. La colaboración entre docentes y familias ocupa un lugar relevante en la identificación de necesidades y en la planificación de apoyos educativos. Azad et al. (2021) estudiaron la comunicación entre familias y docentes de niños con autismo, aportando conocimientos sobre la coordinación educativa. La obra articula las aportaciones de sus cinco capítulos para promover una comprensión integral del aprendizaje infantil y orientar prácticas pedagógicas basadas en evidencia científica y respeto por la diversidad.

Capítulo 1

Desarrollo infantil y autismo: singularidades cognitivas, comunicativas, sociales y sensoriales

Comprender el desarrollo infantil desde la diversidad humana exige reconocer que cada niño construye su relación con el mundo mediante experiencias y procesos de maduración particulares. Durante la primera infancia, las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales adquieren formas de expresión que reflejan múltiples condiciones personales y ambientales. En el autismo, dicha diversidad invita a revisar las interpretaciones tradicionales del desarrollo. La educación inicial encuentra aquí una responsabilidad fundamental: reconocer las diferencias sin convertirlas en obstáculos para aprender y participar.

El conocimiento del neurodesarrollo permite comprender que las trayectorias infantiles responden a procesos complejos cuya evolución no siempre sigue patrones previsibles. Fountain et al. (2023) examinan las trayectorias del autismo y aportan una perspectiva longitudinal para considerar la heterogeneidad de sus manifestaciones. Desde una mirada educativa, reconocer dicha variabilidad ayuda a interpretar las características individuales sin establecer expectativas rígidas. Cada experiencia de crecimiento merece atención porque expresa posibilidades que pueden transformarse mediante la interacción con diferentes ambientes.

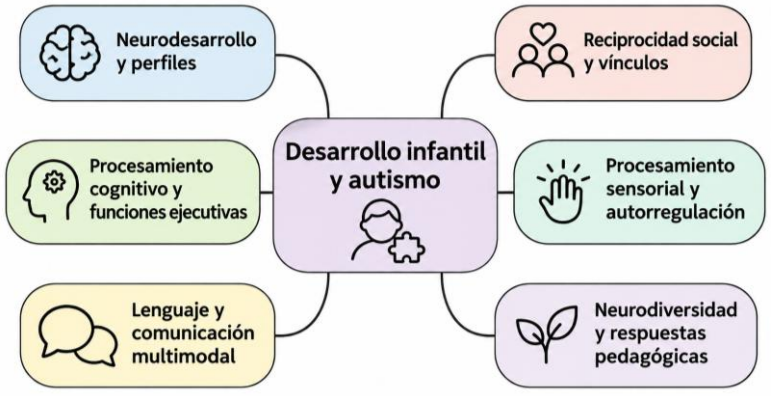
La comprensión de las capacidades infantiles requiere atender también a los procesos mentales que intervienen en la construcción del conocimiento. Aprender durante los primeros años implica seleccionar información, establecer relaciones y organizar respuestas ante situaciones cambiantes. Christoforou et al. (2023) estudian los perfiles de funcionamiento ejecutivo en niños preescolares con condiciones del neurodesarrollo. Sus aportaciones permiten reconocer la importancia de examinar las diferencias cognitivas con criterios individualizados y evitar interpretaciones generales sobre las posibilidades de aprendizaje infantil.

La comunicación ocupa un lugar significativo en las experiencias mediante las cuales los niños expresan intereses y participan en relaciones cotidianas. Su desarrollo comprende

manifestaciones que pueden adquirir significados particulares según las capacidades individuales. Pacia et al. (2022) revisan intervenciones de comunicación social mediadas por familias de niños pequeños autistas. Su investigación permite valorar la participación de los cuidadores en las experiencias comunicativas tempranas. La comprensión educativa necesita reconocer diferentes formas de expresión y favorecer oportunidades de intercambio accesibles.

Figura 1

Dimensiones del desarrollo infantil en el autismo



Las relaciones sociales durante la infancia se construyen mediante encuentros que permiten reconocer al otro y compartir experiencias. En ambientes educativos, la presencia de compañeros abre posibilidades de participación que requieren acompañamiento sensible. Shire et al. (2020) investigan el involucramiento entre pares de niños pequeños autistas mediante modalidades de intervención desarrolladas en entornos comunitarios. Su trabajo aporta elementos para considerar las interacciones infantiles como experiencias susceptibles de apoyo pedagógico sin desconocer la iniciativa personal y las preferencias individuales.

La experiencia infantil también se encuentra vinculada con la manera en que cada niño percibe las condiciones del ambiente.

Los estímulos cotidianos pueden favorecer la curiosidad o generar incomodidad según las características personales. Zingale et al. (2026) examinan las relaciones entre procesamiento sensorial, funciones ejecutivas y comportamiento adaptativo en población autista infantil. Tal aproximación permite comprender que la participación educativa involucra procesos interrelacionados. Reconocerlos contribuye a interpretar las respuestas infantiles desde una perspectiva atenta al bienestar.

La diversidad de capacidades plantea la necesidad de revisar las formas habituales de valorar el progreso durante la educación inicial. Las diferencias individuales requieren observaciones que reconozcan tanto los aprendizajes adquiridos como las oportunidades disponibles para desarrollarlos. Robles-Bello et al. (2026) abordan los perfiles sensoriales y el potencial de aprendizaje mediante una perspectiva longitudinal del desarrollo cognitivo en preescolares autistas. Su enfoque temático permite considerar la importancia de comprender las capacidades infantiles mediante procesos de valoración continuos.

Desde una perspectiva inclusiva, la educación infantil requiere reconocer que las oportunidades de aprendizaje adquieren significado cuando responden a las características de quienes participan. Las diferencias no deberían justificar expectativas reducidas ni prácticas que limiten la autonomía. La labor docente demanda sensibilidad para identificar capacidades y disposición para revisar decisiones pedagógicas. Comprender al niño implica observar sus respuestas y escuchar a quienes comparten su vida cotidiana. Tal conocimiento favorece relaciones educativas fundamentadas en el respeto mutuo.

El reconocimiento de las singularidades infantiles también exige comprender que ninguna dimensión del desarrollo actúa de manera independiente. Las experiencias de aprendizaje involucran procesos cognitivos y formas de interacción que se relacionan con las condiciones emocionales y ambientales. Una dificultad

observada durante determinada actividad puede responder a factores diversos. Por ello, interpretar el comportamiento requiere prudencia y conocimiento individual. La educación inicial necesita construir ambientes donde las diferencias encuentren respuestas pertinentes y oportunidades reales de participación.

El presente capítulo examina las particularidades del desarrollo infantil en el autismo desde una perspectiva integral y respetuosa de la neurodiversidad. Su contenido aborda las trayectorias evolutivas, el funcionamiento cognitivo, la comunicación, las relaciones sociales y las experiencias sensoriales como dimensiones vinculadas con el aprendizaje temprano. La reflexión pedagógica se orienta hacia el reconocimiento de capacidades y ritmos individuales. Comprender tales singularidades constituye una base para construir prácticas educativas inclusivas que favorezcan el bienestar y la participación infantil.

1.1. Neurodesarrollo y diversidad de perfiles evolutivos en niños con trastorno del espectro autista durante la primera infancia

El neurodesarrollo durante la primera infancia constituye un proceso dinámico en el que intervienen la maduración cerebral, las experiencias tempranas y las condiciones del entorno. En los niños con trastorno del espectro autista (TEA), dicho proceso presenta particularidades que pueden manifestarse desde los primeros años de vida. Su comprensión exige reconocer que el desarrollo infantil carece de una trayectoria uniforme y que cada niño construye progresivamente sus capacidades mediante relaciones complejas entre factores biológicos, ambientales y experiencias individuales de aprendizaje.

La diversidad de perfiles evolutivos representa una característica relevante del autismo infantil. Algunos niños manifiestan diferencias tempranas en determinadas habilidades,

mientras otros experimentan cambios perceptibles durante etapas posteriores del crecimiento. Fountain et al. (2023) examinan las trayectorias del desarrollo asociadas al autismo y permiten considerar su heterogeneidad desde una perspectiva longitudinal. Tal aproximación resulta pertinente para comprender que las manifestaciones observadas durante la infancia pueden experimentar transformaciones y que las características iniciales no determinan necesariamente el desarrollo posterior del niño.

Durante los primeros años, la organización de las funciones cerebrales mantiene una estrecha relación con las oportunidades de interacción y descubrimiento del entorno. La plasticidad neuronal favorece modificaciones vinculadas con las experiencias cotidianas, aunque sus manifestaciones varían entre individuos. En niños autistas, determinados procesos madurativos pueden seguir ritmos particulares sin responder necesariamente a una secuencia convencional. Reconocer tal variabilidad permite interpretar el crecimiento infantil desde una perspectiva respetuosa de las diferencias y atenta a las posibilidades individuales de desarrollo.

La evolución de las capacidades infantiles tampoco ocurre de manera simultánea en todas las áreas. Un niño puede mostrar avances notorios en ciertas habilidades mientras requiere mayor tiempo para desarrollar otras. Tal asincronía forma parte de la diversidad evolutiva y adquiere especial relevancia cuando se estudia el autismo durante edades tempranas. Desde una perspectiva educativa, reconocer ritmos diferenciados evita establecer comparaciones rígidas y favorece una comprensión del desarrollo centrada en las características particulares que presenta cada niño en su crecimiento.

La observación longitudinal permite apreciar transformaciones que podrían pasar inadvertidas mediante evaluaciones realizadas en momentos aislados. Fountain et al. (2023) abordan las trayectorias evolutivas del autismo desde una perspectiva que reconoce la variación del desarrollo a través del

tiempo. Bajo tal consideración, las capacidades infantiles requieren interpretarse como expresiones cambiantes de procesos madurativos complejos. Una habilidad todavía incipiente puede adquirir mayor consistencia posteriormente, dependiendo de múltiples condiciones personales y ambientales que intervienen en la experiencia cotidiana de cada niño.

Las diferencias evolutivas también adquieren significado dentro de los ambientes donde transcurre la vida infantil. Las relaciones familiares, las experiencias educativas y las oportunidades de participación contribuyen a configurar situaciones particulares de desarrollo. Cada niño responde a tales condiciones desde sus propias características y necesidades. Por ello, comprender su evolución requiere atender tanto a las capacidades observables como a las circunstancias que acompañan su aparición, consolidación o transformación durante los primeros años de crecimiento y aprendizaje en distintos espacios.

La identificación temprana de particularidades evolutivas adquiere valor cuando permite comprender las necesidades infantiles sin reducir al niño a una categoría diagnóstica. Las manifestaciones del autismo pueden presentar diferencias considerables en su intensidad, aparición y evolución. En consecuencia, las observaciones profesionales requieren integrar información procedente de diversos momentos y ambientes. Tal perspectiva contribuye a distinguir entre variaciones propias del desarrollo individual y características que justifican una valoración especializada, manteniendo siempre una mirada cuidadosa sobre cada trayectoria infantil.

La comprensión de las trayectorias individuales requiere considerar que el desarrollo no responde necesariamente a una progresión continua. Pueden observarse períodos de avance, estabilidad o modificaciones en determinadas capacidades. Fountain et al. (2023) ofrecen un referente para examinar la diversidad temporal de las manifestaciones asociadas al autismo.

Desde tal perspectiva, las diferencias entre niños adquieren relevancia al interpretar sus experiencias evolutivas. También resulta necesario evitar predicciones categóricas basadas en observaciones tempranas que todavía pueden experimentar cambios durante el crecimiento.

En educación inicial, reconocer la heterogeneidad del neurodesarrollo permite comprender las diferencias individuales sin convertirlas en expectativas uniformes de desempeño. La valoración del progreso infantil requiere considerar el punto de partida de cada niño y las transformaciones observadas durante su participación cotidiana. Una mirada evolutiva favorece interpretaciones prudentes sobre los avances y las necesidades de acompañamiento. También reconoce que el aprendizaje adquiere significados particulares según las experiencias previas, las condiciones ambientales y el ritmo madurativo individual de cada niño.

El estudio del neurodesarrollo en niños autistas durante la primera infancia invita a comprender la diversidad evolutiva como una expresión legítima de la condición humana. Las trayectorias individuales revelan posibilidades de crecimiento que requieren observación continua y criterios interpretativos flexibles. Reconocer sus particularidades permite construir una comprensión educativa respetuosa de los procesos infantiles. Desde tal fundamento, el desarrollo integral adquiere sentido mediante el reconocimiento de las capacidades personales y de las condiciones que favorecen su expresión progresiva cotidiana.

1.2. Procesamiento cognitivo, atención compartida y funciones ejecutivas en los procesos de aprendizaje temprano

El procesamiento cognitivo durante la educación inicial comprende las operaciones mediante las cuales los niños seleccionan información, establecen relaciones y construyen

significados a partir de sus experiencias. En el autismo, tales operaciones pueden mostrar formas particulares de organización que influyen en la adquisición de conocimientos. Comprenderlas requiere observar la manera en que cada niño identifica regularidades, interpreta situaciones y utiliza lo aprendido. La calidad del aprendizaje depende de las condiciones en que se presentan las actividades.

La percepción de detalles puede ocupar un lugar destacado en algunas experiencias de aprendizaje de niños autistas. Determinados materiales despiertan un interés intenso por sus formas, secuencias o propiedades específicas. Tal inclinación puede favorecer tareas de clasificación y reconocimiento de patrones, aunque no aparece de igual manera en todos los casos. El trabajo pedagógico adquiere mayor precisión cuando identifica qué aspectos de una actividad captan la atención infantil y cuáles dificultan comprender su propósito general.

La atención compartida permite coordinar el interés entre una persona y un objeto o acontecimiento. Durante los primeros años, interviene en situaciones tan habituales como seguir una mirada, señalar un descubrimiento o alternar la atención durante un juego. En algunos niños autistas, tales intercambios presentan modalidades particulares y requieren oportunidades de participación ajustadas. Su importancia educativa reside en que facilita experiencias donde el significado se construye mediante la interacción y el reconocimiento mutuo de intereses.

Una situación cotidiana permite apreciar la complejidad de tales procesos. Cuando una educadora muestra una figura y espera que el niño observe su movimiento, intervienen la orientación atencional, la comprensión de la intención adulta y el interés por el material. La ausencia de una respuesta inmediata no demuestra falta de comprensión. Puede reflejar diferencias en el tiempo de procesamiento o en la relevancia atribuida al estímulo. Interpretar cada respuesta exige atender a la situación completa.

Las funciones ejecutivas participan en la regulación de conductas orientadas hacia una meta. Comprenden procesos como mantener información disponible, inhibir respuestas automáticas y modificar estrategias ante nuevas demandas. Christoforou et al. (2023) revisan perfiles de funcionamiento ejecutivo en niños preescolares con autismo y con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Su trabajo permite situar las dificultades ejecutivas dentro de un campo heterogéneo, donde las diferencias individuales requieren una lectura cuidadosa y evitan generalizaciones diagnósticas.

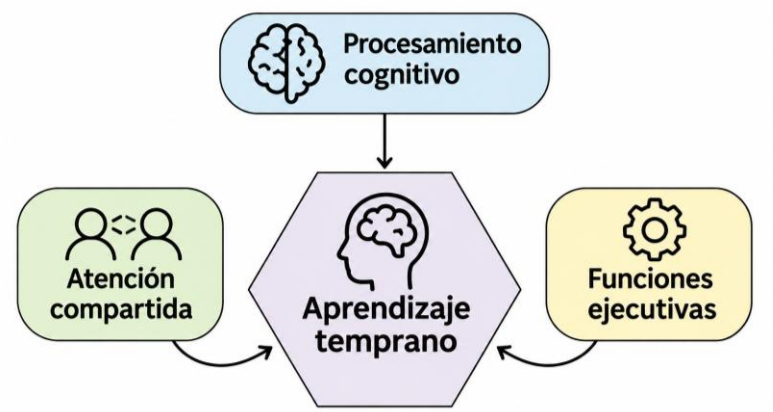
La memoria de trabajo adquiere relevancia cuando el niño necesita recordar una consigna mientras realiza una actividad. Guardar materiales siguiendo una secuencia o completar una construcción implica conservar información durante intervalos breves. En algunos casos, la acumulación de instrucciones puede interferir con la ejecución, incluso cuando existe interés por participar. Por ello, la observación pedagógica debe distinguir entre comprender una tarea y sostener mentalmente sus pasos. Ambas exigencias pueden producir respuestas diferentes durante el aprendizaje.

El control inhibitorio interviene cuando una actividad exige esperar, detener una acción o resistir una distracción. Durante la primera infancia, su desarrollo todavía se encuentra en construcción y puede expresarse de manera desigual. Christoforou et al. (2023) examinan la diversidad de perfiles ejecutivos en población preescolar con condiciones del neurodesarrollo. Tal aproximación invita a interpretar las dificultades de autorregulación atendiendo a las demandas de cada situación, sin atribuir toda conducta observable a una misma causa.

La flexibilidad cognitiva permite modificar una respuesta cuando cambian las reglas o las condiciones de una tarea. En el aula infantil, aparece al reorganizar materiales, aceptar otra secuencia de juego o buscar una solución distinta. Para ciertos niños autistas,

las transiciones pueden requerir mayor anticipación y tiempo de adaptación. Conviene diferenciar la preferencia por actividades conocidas de una imposibilidad para aprender gradualmente alternativas. El modo de presentar los cambios influye en las oportunidades de participación.

Figura 2
Procesos cognitivos del aprendizaje temprano



Los procesos atencionales y ejecutivos mantienen relaciones estrechas durante el aprendizaje temprano, aunque cumplen funciones diferenciadas. Compartir el interés por un acontecimiento facilita intercambios de significado, mientras planificar una acción requiere organizar recursos mentales y ajustar respuestas. Ninguna habilidad opera de forma aislada. Una propuesta educativa puede demandar simultáneamente observación, memoria y regulación conductual. Reconocer tales exigencias ayuda a interpretar por qué un niño participa con facilidad en ciertas tareas y necesita acompañamiento en otras.

Comprender el funcionamiento cognitivo infantil implica valorar tanto las respuestas visibles como los procesos que las hacen posibles. La observación sostenida permite reconocer recursos personales, identificar demandas excesivas y ajustar las

experiencias educativas sin anticipar límites permanentes. En niños autistas, el aprendizaje temprano puede beneficiarse de consignas comprensibles, tiempos suficientes y oportunidades de interacción significativas. Desde tal perspectiva, la intervención pedagógica respeta las diferencias individuales y favorece una participación más autónoma en la vida escolar.

1.3. Desarrollo del lenguaje, comunicación multimodal y sistemas aumentativos y alternativos de comunicación

El desarrollo del lenguaje durante la primera infancia se relaciona con la capacidad de expresar necesidades, compartir experiencias y participar en intercambios significativos. En niños autistas, la adquisición de habilidades puede presentar diferencias importantes en su ritmo y organización. Algunos emplean palabras tempranamente, mientras otros recurren a recursos no verbales. Comprender tales manifestaciones requiere distinguir entre producción oral, comprensión del mensaje e intención comunicativa, pues cada dimensión puede evolucionar de manera particular durante el crecimiento.

La comunicación comienza antes de que aparezcan las primeras palabras. Una mirada dirigida hacia un objeto, un movimiento corporal o la entrega de un juguete pueden expresar intereses concretos. En la infancia autista, reconocer tales iniciativas resulta indispensable para evitar que las interacciones dependan exclusivamente del habla. El adulto necesita interpretar las señales con prudencia y responder de manera contingente. Ese intercambio cotidiano contribuye a establecer relaciones donde las iniciativas infantiles adquieren reconocimiento y sentido.

Las diferencias entre comprender y producir lenguaje merecen atención en espacios educativos. Un niño puede reconocer instrucciones habituales sin disponer todavía de palabras para responder. También puede repetir expresiones escuchadas sin utilizarlas con una intención evidente para el interlocutor. La

observación de las situaciones permite identificar funciones comunicativas diversas. Más que valorar únicamente la cantidad de vocabulario, interesa comprender qué significado adquieren las expresiones infantiles dentro de sus actividades y relaciones cotidianas con otras personas.

La comunicación multimodal reconoce que los mensajes pueden construirse mediante palabras, gestos, imágenes, movimientos y recursos tecnológicos. Su valor reside en ampliar las posibilidades de participación cuando el lenguaje oral resulta insuficiente o poco accesible. Un niño puede combinar una vocalización con una señal visual para expresar una preferencia. Tales combinaciones merecen una respuesta respetuosa. La diversidad de modalidades permite comprender que comunicar implica establecer significados compartidos mediante recursos disponibles para cada persona en situaciones.

Las interacciones familiares constituyen oportunidades frecuentes para reconocer y fortalecer iniciativas comunicativas. Durante las comidas, el juego o el cuidado diario aparecen motivos espontáneos para solicitar, rechazar y compartir intereses. Pacia et al. (2022) revisan intervenciones de comunicación social mediadas por familiares de niños pequeños autistas. Su trabajo permite considerar la participación familiar como una dimensión relevante del acompañamiento comunicativo, siempre que las propuestas respeten las características del niño y las posibilidades de cada hogar.

Los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación ofrecen recursos para apoyar o sustituir formas de expresión oral. Pueden emplear objetos, fotografías, símbolos gráficos, tableros o dispositivos con salida de voz. Su elección requiere valoración individual de las capacidades comunicativas y las condiciones de acceso. Ningún recurso responde por igual a todas las necesidades. La pertinencia de un sistema depende de que permita al niño

expresar mensajes comprensibles y participar en intercambios funcionales en su entorno.

La incorporación de apoyos comunicativos exige atender al significado que tienen para el niño. Presentar símbolos sin relacionarlos con experiencias puede convertir la comunicación en una tarea repetitiva y mecánica. En cambio, ofrecer oportunidades para elegir una actividad o pedir ayuda favorece el uso funcional de los recursos. El acompañamiento adulto debe respetar los tiempos de respuesta y reconocer intentos espontáneos. La participación comunicativa adquiere mayor sentido cuando las elecciones infantiles producen consecuencias comprensibles cotidianamente.

La continuidad entre hogar y escuela puede favorecer el reconocimiento de formas comunicativas que el niño utiliza en ambientes. Pacia et al. (2022) examinan investigaciones sobre intervenciones familiares dirigidas a la comunicación social temprana. Desde una perspectiva educativa, esa línea invita a valorar el intercambio de información entre cuidadores y docentes. Conocer expresiones habituales, preferencias y señales personales ayuda a evitar interpretaciones contradictorias y facilita respuestas más consistentes ante necesidades comunicativas compartidas por sus acompañantes.

El uso de recursos aumentativos y alternativos requiere comprender que la comunicación cumple funciones afectivas y sociales. Expresar desacuerdo, formular preguntas o compartir experiencias merece tanta atención como solicitar objetos. Por ello, limitar los apoyos a instrucciones y peticiones reduce las oportunidades de intercambio. La disponibilidad de vocabulario significativo y de interlocutores receptivos amplía las posibilidades de participación. Cada iniciativa necesita encontrar una respuesta que reconozca al niño como participante activo de sus relaciones.

El desarrollo comunicativo durante la educación inicial requiere una mirada abierta a distintas formas de expresión y

comprensión. Reconocer las capacidades existentes permite ofrecer apoyos pertinentes sin imponer una única modalidad como referencia de progreso. La interacción respetuosa facilita que los niños autistas comuniquen preferencias, experiencias y necesidades con mayor autonomía. En tal proceso, familias y educadores comparten la responsabilidad de construir ambientes accesibles donde cada mensaje encuentre oportunidades reales de ser comprendido y atendido.

1.4. Reciprocidad social, interacciones tempranas y construcción de vínculos afectivos en entornos educativos inclusivos

La reciprocidad social durante la primera infancia se construye mediante intercambios donde los niños reconocen progresivamente la presencia y las iniciativas de otras personas. En el autismo, tales experiencias pueden adquirir formas particulares que requieren interpretaciones sensibles a las diferencias individuales. La participación social no depende exclusivamente de respuestas convencionales. También puede expresarse mediante acercamientos breves, observación de compañeros o intereses compartidos. Comprender tales manifestaciones permite valorar las relaciones infantiles desde sus posibilidades reales de encuentro cotidiano.

Las interacciones tempranas adquieren significado cuando el niño encuentra personas dispuestas a reconocer sus iniciativas sin exigir respuestas inmediatas. Una aproximación silenciosa hacia un compañero puede representar interés por participar, aunque todavía no exista intercambio verbal. En ambientes educativos inclusivos, interpretar tales conductas requiere observar su frecuencia y las circunstancias donde aparecen. La sensibilidad del adulto favorece encuentros respetuosos y evita atribuir desinterés social a comportamientos que pueden responder a distintas necesidades de interacción infantil.

La presencia de compañeros ofrece oportunidades para experimentar formas diversas de participación social. Durante el juego pueden surgir acercamientos espontáneos, imitaciones y actividades paralelas que progresivamente adquieren mayor coordinación. Shire et al. (2020) investigaron la participación entre pares de niños pequeños autistas mediante modalidades de intervención individual y diádica. Su trabajo permite reconocer el valor de organizar experiencias donde las relaciones infantiles reciban acompañamiento educativo sin perder la espontaneidad propia de los primeros encuentros sociales.

La construcción de vínculos afectivos requiere experiencias reiteradas de confianza y reconocimiento interpersonal. En educación inicial, la relación con el docente adquiere relevancia porque proporciona referencias de seguridad durante actividades desconocidas. Un saludo familiar o la presencia de una persona significativa pueden facilitar la disposición para participar. Tales vínculos se fortalecen cuando el adulto mantiene respuestas previsibles y respeta las preferencias individuales. La cercanía afectiva necesita construirse sin imponer contacto físico ni manifestaciones emocionales convencionales.

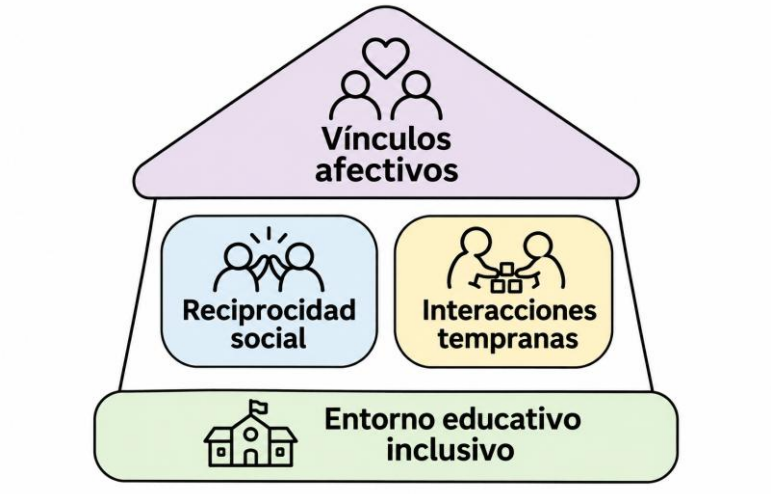
La reciprocidad entre compañeros puede manifestarse mediante acciones pequeñas que adquieren significado dentro de una actividad compartida. Entregar un material, esperar una respuesta o continuar un juego iniciado por otro niño representan oportunidades de relación. Sin embargo, tales comportamientos requieren interpretarse según las capacidades y preferencias individuales. La intervención docente puede facilitar encuentros mediante propuestas accesibles que respeten diferentes formas de participación. El propósito educativo consiste en ampliar experiencias sociales sin convertirlas en exigencias uniformes.

Las experiencias de juego compartido permiten observar la relación entre participación social y regulación de la actividad. Shire et al. (2020) examinaron una intervención orientada a

favorecer el involucramiento entre pares mediante componentes vinculados con el juego y la interacción. Desde una perspectiva pedagógica, su investigación aporta elementos para comprender la importancia del acompañamiento estructurado en encuentros infantiles. La organización de actividades debe conservar espacios para la iniciativa personal y la expresión espontánea de intereses compartidos.

Figura 3

Interacciones sociales y vínculos afectivos en educación inclusiva



La inclusión educativa adquiere sentido cuando las relaciones entre niños se desarrollan dentro de una comunidad que reconoce diferencias y promueve oportunidades equitativas. La participación de un niño autista no debería depender de que reproduzca todas las conductas sociales de sus compañeros. Resulta necesario reconocer diversas maneras de acercarse y permanecer en una actividad colectiva. El docente contribuye mediante una organización flexible del grupo y una actitud respetuosa hacia las formas individuales de interacción.

Las relaciones afectivas también se fortalecen cuando los niños experimentan reconocimiento dentro de su grupo. Ser esperado durante una actividad o recibir una invitación para participar puede favorecer sentimientos de pertenencia. Tales experiencias requieren continuidad y atención a las preferencias personales. En ocasiones, compartir un espacio sin mantener interacción directa representa una forma válida de proximidad social. Reconocer su significado evita presionar al niño y permite que los vínculos se desarrollen gradualmente mediante encuentros satisfactorios.

La mediación docente requiere equilibrio entre ofrecer oportunidades de interacción y respetar la autonomía infantil. Una intervención excesiva puede limitar las iniciativas espontáneas, mientras la ausencia de acompañamiento puede dificultar determinados encuentros. Shire et al. (2020) aportan una referencia para considerar modalidades de apoyo dirigidas a la participación entre pares durante edades tempranas. La observación cuidadosa permite ajustar la presencia adulta según las necesidades de cada situación y las respuestas de los niños participantes.

La construcción de vínculos afectivos en educación inicial constituye un proceso interpersonal que requiere tiempo y experiencias significativas. Para los niños autistas, disponer de relaciones respetuosas favorece oportunidades de participación acordes con sus características individuales. Una comunidad educativa inclusiva reconoce que la pertenencia se construye mediante aceptación y reconocimiento mutuo. Desde tal perspectiva, las relaciones cotidianas adquieren valor cuando permiten compartir experiencias y desarrollar confianza sin desconocer las diferencias personales de cada niño.

1.5. Procesamiento sensorial, percepción del entorno y autorregulación en las experiencias infantiles de aprendizaje

El procesamiento sensorial interviene en la manera en que los niños perciben, organizan e interpretan los estímulos presentes en la vida cotidiana. Durante la educación inicial, sonidos, luces, movimientos y texturas forman parte de experiencias que influyen en la disposición para aprender. En niños autistas, la respuesta ante tales estímulos puede variar considerablemente. Comprender dicha variación exige observar las condiciones ambientales y las reacciones individuales, evitando interpretar toda conducta desde criterios uniformes de sensibilidad o tolerancia.

La percepción del entorno comprende procesos que permiten reconocer características de objetos y orientar las acciones dentro de un espacio. Algunas experiencias sensoriales resultan agradables para determinados niños, mientras otras generan incomodidad o dificultan mantener una actividad. Una misma situación puede producir respuestas diferentes según el momento y las condiciones personales. Por ello, la observación educativa necesita considerar las propiedades del ambiente y las formas particulares de participación que manifiesta cada niño durante la jornada escolar.

Las respuestas sensoriales pueden expresarse mediante una sensibilidad elevada o reducida frente a ciertos estímulos. Un sonido habitual para el grupo puede resultar intenso para un niño, mientras otro busca movimientos repetidos para obtener determinadas sensaciones. Ninguna manifestación permite establecer por sí misma una explicación completa del comportamiento. Conviene examinar su frecuencia, duración y relación con las actividades. Tal lectura evita confundir necesidades sensoriales con falta de interés o resistencia deliberada a participar en clase.

Zingale et al. (2026) estudian las relaciones entre procesamiento sensorial, funciones ejecutivas y comportamiento adaptativo en niños autistas de edades preescolares y escolares. Su investigación incorpora el funcionamiento intelectual como dimensión de análisis, lo cual permite abordar tales relaciones sin reducirlas a una explicación única. En educación inicial, reconocer la interacción entre procesos ayuda a comprender por qué determinadas demandas ambientales pueden coincidir con dificultades para organizar acciones o sostener la participación en actividades cotidianas.

El ambiente educativo reúne estímulos simultáneos que no siempre reciben atención durante la planificación pedagógica habitual. Conversaciones cercanas, mobiliario en movimiento y materiales visualmente llamativos pueden modificar la experiencia de una actividad. Para algunos niños, esa acumulación dificulta distinguir la información relevante. La disposición del aula merece entonces una valoración cuidadosa. Regular la intensidad de ciertos estímulos y ofrecer espacios previsibles puede facilitar la permanencia en tareas sin empobrecer las diversas oportunidades de descubrimiento infantil.

La autorregulación comprende procesos mediante los cuales el niño ajusta su activación y sus respuestas ante demandas internas o ambientales. Durante la primera infancia, tales capacidades continúan desarrollándose y frecuentemente requieren acompañamiento adulto. Cuando una experiencia sensorial provoca malestar, la conducta observable puede expresar una necesidad de protección o descanso. Reconocerla exige atender a señales corporales y cambios de participación. La respuesta educativa debe priorizar condiciones de seguridad y posibilidades reales de recuperar el bienestar.

En su análisis, Zingale et al. (2026) consideran conjuntamente dimensiones sensoriales, ejecutivas y adaptativas del funcionamiento infantil. Tal aproximación resulta pertinente

para examinar las actividades escolares que requieren procesar estímulos mientras se organizan respuestas. Una tarea aparentemente sencilla puede involucrar exigencias diferentes para cada niño. Identificar dichas demandas permite evitar interpretaciones apresuradas sobre el desempeño y distinguir entre dificultades vinculadas con el material, las condiciones ambientales o la organización de la actividad educativa propuesta.

Las experiencias de exploración sensorial adquieren valor educativo cuando respetan la iniciativa y los límites personales. Manipular arena, experimentar con agua o descubrir superficies diferentes puede despertar curiosidad, aunque ciertos materiales también provoquen rechazo. La participación voluntaria constituye un criterio importante para organizar tales propuestas. Ofrecer alternativas permite que el niño se acerque gradualmente a experiencias nuevas sin imponer contacto con estímulos desagradables. El aprendizaje requiere oportunidades de elección y reconocimiento de las preferencias individuales.

El acompañamiento de la autorregulación demanda reconocer señales tempranas de cansancio, incomodidad o sobrecarga. Un cambio en el movimiento corporal o la búsqueda de distancia pueden indicar que las condiciones de participación necesitan modificarse. La intervención adulta puede consistir en disminuir estímulos, permitir una pausa o facilitar un lugar tranquilo. Tales decisiones requieren observación y diálogo con las familias. Su pertinencia depende de las necesidades identificadas y de la respuesta particular observada de cada niño.

Comprender el procesamiento sensorial permite interpretar con mayor precisión la relación entre ambiente, bienestar y aprendizaje durante la educación inicial. Las diferencias perceptivas forman parte de experiencias infantiles que merecen reconocimiento sin convertirse automáticamente en limitaciones. Una práctica pedagógica atenta identifica barreras ambientales y conserva oportunidades significativas de participación. En niños

autistas, respetar las necesidades sensoriales favorece condiciones para desarrollar autonomía y sostener experiencias educativas compatibles con sus formas particulares de percibir y comprender el mundo.

1.6. Neurodiversidad, ritmos individuales de desarrollo y respuestas pedagógicas centradas en las capacidades infantiles

La neurodiversidad constituye una perspectiva que reconoce la variabilidad del funcionamiento neurológico como parte de las diferencias humanas. En educación inicial, permite comprender las particularidades del desarrollo infantil sin establecer un modelo único de aprendizaje. Los niños autistas presentan capacidades y necesidades que requieren reconocimiento individual. Desde tal mirada, la intervención pedagógica adquiere sentido cuando identifica posibilidades de participación y evita reducir las experiencias educativas a la corrección de comportamientos considerados diferentes respecto de patrones convencionales.

Reconocer los ritmos individuales implica comprender que las adquisiciones infantiles pueden producirse mediante secuencias y tiempos diferentes. Algunos aprendizajes requieren experiencias reiteradas, mientras otros aparecen cuando el niño encuentra actividades vinculadas con sus intereses. La edad cronológica aporta referencias generales, pero resulta insuficiente para interpretar las posibilidades personales. Una valoración educativa pertinente considera los conocimientos disponibles y las condiciones que facilitan su expresión. Tal aproximación permite establecer expectativas ajustadas sin anticipar límites permanentes al desarrollo.

Las capacidades infantiles adquieren visibilidad cuando el ambiente ofrece oportunidades para manifestarlas. Un niño que encuentra dificultades ante determinadas consignas puede

desenvolverse con mayor autonomía mediante materiales familiares o actividades de su preferencia. Robles-Bello et al. (2026) abordan longitudinalmente los perfiles de procesamiento sensorial y el potencial de aprendizaje en preescolares autistas. Su planteamiento temático permite considerar la relación entre características individuales y desarrollo cognitivo como una dimensión relevante para comprender las experiencias educativas tempranas.

La identificación de fortalezas requiere una observación que trascienda los resultados obtenidos en actividades previamente establecidas. La curiosidad por determinados objetos, la persistencia ante una tarea o la capacidad para reconocer regularidades pueden revelar recursos valiosos. Tales manifestaciones necesitan interpretarse dentro de situaciones concretas y sin generalizaciones apresuradas. El docente puede aprovechar los intereses personales como puntos de partida para ampliar experiencias educativas, manteniendo expectativas de aprendizaje compatibles con las posibilidades y necesidades de cada niño.

Una pedagogía centrada en capacidades reconoce que los apoyos deben responder a necesidades observables sin reemplazar innecesariamente la iniciativa infantil. Ofrecer alternativas para participar permite que cada niño utilice sus recursos personales y desarrolle nuevas habilidades. La ayuda adulta requiere ajustarse progresivamente según las respuestas obtenidas. Cuando una actividad admite diferentes formas de resolución, aumenta la posibilidad de reconocer aprendizajes que podrían permanecer ocultos bajo procedimientos rígidos de evaluación o enseñanza en el aula infantil.

La valoración del progreso requiere considerar transformaciones individuales que pueden pasar inadvertidas mediante comparaciones grupales. Robles-Bello et al. (2026) sitúan el potencial de aprendizaje y el desarrollo cognitivo dentro de una

aproximación longitudinal al autismo preescolar. Tal orientación permite reflexionar sobre la importancia de observar cambios durante períodos amplios. En educación inicial, registrar avances personales favorece decisiones pedagógicas fundamentadas y evita interpretar diferencias temporales como indicadores definitivos de incapacidad para adquirir nuevos conocimientos mediante experiencias educativas.

La flexibilidad pedagógica representa una condición necesaria para responder a grupos infantiles con características heterogéneas. Una actividad puede conservar su propósito educativo y admitir variaciones en materiales, tiempos o modalidades de participación. Tales ajustes requieren conocimiento de las capacidades individuales y claridad respecto de los aprendizajes esperados. La planificación debe contemplar alternativas que permitan acceder a experiencias comunes sin exigir desempeños idénticos. De tal manera, la diversidad adquiere reconocimiento dentro de la organización cotidiana del trabajo educativo.

El reconocimiento de capacidades también requiere revisar las expectativas que orientan las relaciones educativas. Cuando predominan interpretaciones centradas en dificultades, pueden disminuir las oportunidades de participación autónoma. En cambio, una observación equilibrada permite identificar necesidades de apoyo y recursos disponibles. El niño necesita encontrar adultos que confíen razonablemente en sus posibilidades sin desconocer las barreras presentes. Tal disposición favorece experiencias donde el esfuerzo personal recibe reconocimiento y los errores forman parte del aprendizaje cotidiano.

Tabla 1

Dimensiones del desarrollo infantil y orientaciones pedagógicas para la atención educativa de niños con autismo

Dimensión del desarrollo	Características y orientaciones pedagógicas
Neurodesarrollo y perfiles evolutivos	El desarrollo infantil presenta trayectorias heterogéneas y ritmos de maduración particulares. La intervención educativa requiere reconocer las diferencias individuales y valorar el progreso mediante observaciones continuas.
Procesamiento cognitivo y funciones ejecutivas	La atención y la organización de respuestas influyen en el aprendizaje temprano. Las experiencias pedagógicas deben contemplar consignas comprensibles y oportunidades para fortalecer la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva.
Lenguaje y comunicación multimodal	La expresión infantil puede manifestarse mediante palabras, gestos y recursos visuales. Los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación amplían las oportunidades de interacción y participación autónoma.
Reciprocidad social y vínculos afectivos	Las relaciones con adultos y compañeros favorecen experiencias de confianza y pertenencia. Los ambientes inclusivos deben promover encuentros respetuosos y reconocer diferentes formas de participación social.
Procesamiento sensorial y autorregulación	Las diferencias perceptivas influyen en la experiencia del entorno y la disposición para aprender. La adecuación de estímulos y el respeto de las necesidades sensoriales favorecen el bienestar infantil.
Neurodiversidad y respuestas pedagógicas	El reconocimiento de capacidades y ritmos individuales orienta prácticas educativas flexibles. La planificación debe ofrecer alternativas de participación y valorar los avances personales sin imponer expectativas uniformes.

Nota. Elaboración propia a partir de los fundamentos conceptuales desarrollados en el capítulo y de los aportes de Fountain et al. (2023), Christoforou et al. (2023), Pacia et al. (2022), Shire et al. (2020), Zingale et al. (2026) y Robles-Bello et al. (2026).

La colaboración con las familias aporta información relevante sobre capacidades que pueden manifestarse de manera diferente fuera del aula. Actividades habituales, preferencias y formas personales de resolver situaciones permiten ampliar la comprensión del desarrollo infantil. El intercambio entre docentes

y cuidadores debe reconocer que ninguna observación aislada representa completamente al niño. Construir acuerdos educativos requiere escuchar distintas experiencias y valorar sus aportaciones. La continuidad del acompañamiento favorece decisiones coherentes con las necesidades y posibilidades individuales de aprendizaje.

La neurodiversidad invita a construir una educación inicial donde las diferencias individuales reciban reconocimiento dentro de experiencias compartidas. Atender los ritmos personales exige propuestas flexibles y criterios de valoración sensibles al progreso de cada niño. Las capacidades infantiles constituyen referencias para organizar oportunidades de aprendizaje que respeten la autonomía y favorezcan la participación. Desde tal comprensión, la práctica pedagógica puede responder a la heterogeneidad del autismo mediante relaciones educativas fundamentadas en el respeto y la equidad.

Capítulo 2

El juego como estrategia pedagógica inclusiva: experiencias lúdicas adaptadas a la diversidad infantil

-

El juego ocupa un lugar significativo en la educación inicial porque permite comprender las distintas maneras en que los niños descubren su entorno y construyen relaciones con quienes los acompañan. En el caso del autismo, las experiencias lúdicas adquieren particular relevancia cuando reconocen intereses personales y formas diversas de participación. La práctica pedagógica necesita partir de una mirada respetuosa hacia cada trayectoria infantil. Desde allí, jugar representa una oportunidad para aprender mediante experiencias cercanas y emocionalmente significativas.

La diversidad presente en las aulas plantea la necesidad de revisar las prácticas educativas que tradicionalmente han establecido formas uniformes de participación. Cada niño se aproxima al juego desde experiencias previas y posibilidades particulares de interacción. Reconocer tales diferencias requiere una planificación sensible a los ritmos individuales. Gibson et al. (2021) examinan intervenciones lúdicas orientadas al desarrollo social y comunicativo de niños autistas. Su revisión aporta elementos para comprender el valor educativo de propuestas que atienden distintas necesidades infantiles.

La construcción de ambientes lúdicos inclusivos requiere considerar las condiciones que permiten acceder a las experiencias educativas. No basta con disponer de materiales atractivos si las actividades presentan barreras para determinados participantes. La organización pedagógica necesita contemplar alternativas de implicación y expresión que respeten las diferencias individuales. En relación con ello, Kuhaneck et al. (2020) revisan intervenciones destinadas a mejorar la participación en el juego de niños con autismo, aportando una perspectiva centrada en dicha ocupación infantil.

La imaginación infantil encuentra oportunidades de desarrollo cuando los objetos cotidianos adquieren significados diferentes dentro de una actividad. Las experiencias de

representación permiten recrear acontecimientos conocidos y elaborar pequeñas situaciones ficticias. En algunos niños con autismo, tales manifestaciones requieren condiciones específicas de acompañamiento. Lee et al. (2021) investigaron actividades organizadas mediante la ausencia de determinados objetos para favorecer el juego simbólico de sustitución. Sus aportaciones permiten considerar estrategias pedagógicas que amplían las posibilidades de representación creativa.

Figura 4
Dimensiones del juego pedagógico inclusivo



La incorporación de tecnologías educativas introduce nuevas posibilidades para diversificar las experiencias de aprendizaje durante los primeros años. Los recursos interactivos pueden presentar situaciones mediante lenguajes visuales y auditivos que despiertan intereses particulares. Sin embargo, su pertinencia depende de las oportunidades educativas que generan. Carneiro et al. (2024) analizaron investigaciones sobre juegos serios destinados al desarrollo de habilidades sociales en personas autistas. Su revisión permite examinar posibilidades de aplicación sin desconocer las limitaciones de la evidencia disponible.

La convivencia infantil adquiere profundidad cuando las actividades permiten reconocer las iniciativas de otros y participar en propósitos compartidos. Dentro del aula, las relaciones entre compañeros pueden desarrollarse mediante intercambios breves que progresivamente adquieren mayor continuidad. Fedewa et al. (2025) estudiaron una intervención mediada por pares y facilitada por docentes para favorecer el juego social de preescolares con autismo. Su investigación aporta elementos para valorar las oportunidades de interacción que pueden generarse mediante experiencias pedagógicas organizadas.

La previsibilidad de las actividades constituye otra dimensión que merece atención dentro de la enseñanza inclusiva. Conocer el orden de una propuesta puede facilitar la orientación infantil y permitir una participación más autónoma. Los apoyos visuales representan recursos que pueden contribuir a dicha organización. Forbes y Yun (2023) examinan su utilización en actividades físicas dirigidas a niños con autismo. Sus aportaciones permiten reflexionar sobre la importancia de presentar información comprensible mediante recursos adecuados a las necesidades individuales.

El papel docente atraviesa las distintas dimensiones del juego educativo y requiere decisiones que respondan a situaciones concretas. Observar antes de intervenir permite reconocer iniciativas que podrían pasar inadvertidas bajo una planificación demasiado rígida. También resulta necesario identificar cuándo una actividad demanda acompañamiento adicional. La sensibilidad pedagógica se manifiesta en pequeños ajustes cotidianos que favorecen la participación. Cada intervención necesita conservar el sentido de la experiencia infantil y reconocer el derecho a expresar preferencias personales.

La relación entre planificación y espontaneidad plantea una cuestión relevante para comprender el valor pedagógico de las experiencias lúdicas. Una propuesta organizada puede ofrecer

seguridad sin impedir que aparezcan decisiones inesperadas. Del mismo modo, permitir iniciativas infantiles no implica renunciar a propósitos educativos. La tarea consiste en encontrar un equilibrio que responda a las necesidades del grupo. Desde una perspectiva inclusiva, dicho equilibrio requiere revisar continuamente las condiciones de participación y las oportunidades de aprendizaje disponibles.

El capítulo aborda el juego como una práctica pedagógica que articula oportunidades de aprendizaje con el reconocimiento de la diversidad infantil. Su desarrollo examina la mediación cognitiva y social, el diseño individualizado, la representación simbólica, los recursos digitales, la cooperación y las secuencias estructuradas. Cada dimensión permite comprender decisiones educativas vinculadas con la participación de niños autistas en educación inicial. La reflexión propuesta reconoce sus capacidades y promueve experiencias compartidas respetuosas de sus particularidades individuales.

2.1. El juego como mediador del desarrollo cognitivo, comunicativo y social en niños con autismo

En la educación inicial, el juego constituye un espacio para comprender la manera en que los niños con autismo conocen su entorno y participan en él. Mientras manipulan objetos, repiten acciones o ensayan pequeñas variaciones, ponen en marcha procesos de atención, anticipación y búsqueda de relaciones. Su participación adquiere sentido cuando el adulto reconoce sus intereses y respeta sus tiempos. Desde esa mirada, jugar permite construir aprendizajes sin imponer una forma única de interacción infantil.

El desarrollo cognitivo encuentra oportunidades concretas en experiencias lúdicas que invitan a comparar, clasificar y resolver situaciones sencillas. Un niño que ordena piezas por colores puede descubrir regularidades antes de nombrarlas. Otro que observa caer

una torre empieza a reconocer relaciones entre sus movimientos y los resultados. La intervención docente requiere observar qué despierta curiosidad y ofrecer apoyos oportunos. Conviene preservar el placer de descubrir, incluso cuando la actividad responde a una intención educativa definida.

En niños con autismo, ciertas formas de juego pueden mostrar patrones repetitivos o preferencias delimitadas. Lejos de descartarlas, el educador puede reconocer en ellas una puerta de entrada hacia nuevas experiencias. Si un niño hace girar ruedas durante varios minutos, compartir su atención y proponer una variación pequeña puede ampliar sus posibilidades de participación. El propósito pedagógico consiste en acompañar la iniciativa infantil sin convertir cada movimiento en una exigencia de rendimiento o respuesta inmediata.

La comunicación también se desarrolla durante el juego, incluso cuando todavía no aparecen palabras. Una mirada dirigida hacia un objeto, un gesto para solicitar ayuda o la entrega de una pieza pueden expresar intenciones reconocibles. Gibson et al. (2021) examinan intervenciones basadas en el juego orientadas al desarrollo comunicativo y social de niños autistas. Su revisión permite valorar el potencial de tales experiencias, aunque los resultados dependen de las características y condiciones de cada intervención.

Cuando el adulto responde a una iniciativa comunicativa, transforma un intercambio breve en una oportunidad de aprendizaje compartido. Puede esperar una señal antes de activar un juguete o acompañar con palabras una acción que el niño disfruta. La espera respetuosa favorece que cada participante encuentre una manera de intervenir. Los apoyos visuales y gestuales amplían las posibilidades de comprensión. Lo importante es que la comunicación conserve su función: expresar deseos, compartir intereses y establecer vínculos.

En el plano social, jugar con otros niños permite experimentar acuerdos, turnos y formas diversas de cooperación. Tales aprendizajes no ocurren necesariamente mediante conversaciones extensas. A veces comienzan cuando dos compañeros construyen cerca uno del otro y reconocen sus acciones mutuas. La mediación docente puede facilitar encuentros breves y previsibles, evitando forzar el contacto. El respeto por las preferencias individuales ayuda a que la participación grupal resulte accesible y tenga valor afectivo para quienes intervienen.

La presencia de compañeros ofrece oportunidades de aprendizaje que el adulto difícilmente reproduce por completo. Los niños introducen propuestas inesperadas, modifican reglas y muestran maneras distintas de utilizar los materiales. Para favorecer encuentros, conviene organizar juegos con objetivos compartidos y posibilidades variadas de participación. Gibson et al. (2021) identifican en la literatura intervenciones lúdicas dirigidas a fortalecer habilidades sociales y comunicativas. Sin embargo, su revisión invita a interpretar los hallazgos con prudencia ante la heterogeneidad.

El papel del docente exige sensibilidad para distinguir entre acompañar y dirigir en exceso. Una intervención puede consistir en acercar un material, facilitar la comprensión de una consigna o retirarse cuando el niño sostiene la actividad. Observar los cambios en la atención y el bienestar ayuda a decidir cuándo intervenir. Importa reconocer las señales de cansancio o incomodidad. La calidad de la experiencia depende tanto de las oportunidades ofrecidas como del respeto a sus límites.

Las experiencias lúdicas adquieren mayor continuidad cuando dialogan con las rutinas del aula y con los intereses familiares. Un juego conocido en casa puede servir de punto de partida para intercambios con compañeros, mientras una actividad escolar puede inspirar formas de participación cotidiana. Compartir observaciones entre docentes y familias permite reconocer avances

discretos que pasarían inadvertidos en evaluaciones aisladas. La colaboración cobra sentido cuando atiende las necesidades del niño sin establecer comparaciones rígidas con otros.

Comprender el juego como mediador del desarrollo implica valorar los procesos que ocurren durante la experiencia, más allá de sus resultados visibles. La atención sostenida, una petición espontánea o el acercamiento voluntario a un compañero pueden representar conquistas significativas. Para documentarlas, el docente necesita registros atentos y criterios flexibles. En educación inicial, una práctica inclusiva reconoce trayectorias de aprendizaje y sostiene oportunidades de participación, de modo que cada niño encuentre motivos para jugar y aprender.

2.2. Diseño de experiencias lúdicas individualizadas desde los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje

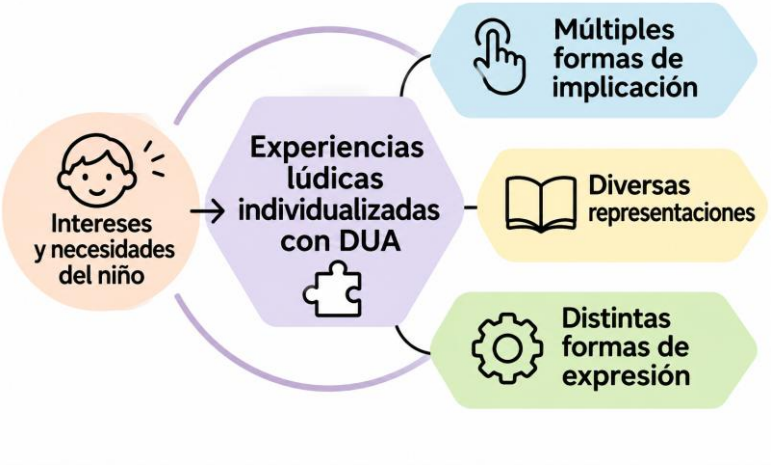
El diseño de experiencias lúdicas individualizadas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) requiere reconocer que los niños con autismo presentan distintas maneras de comprender las propuestas educativas y participar en ellas. La planificación comienza al identificar intereses, capacidades y necesidades de apoyo sin reducir la experiencia a un diagnóstico. Cada actividad debe ofrecer alternativas accesibles desde su concepción. De ese modo, la diversidad infantil orienta las decisiones pedagógicas y favorece una participación respetuosa en el aula.

La individualización adquiere sentido cuando el docente identifica las condiciones que facilitan la implicación de cada niño. Algunos participan mejor mediante actividades breves y estructuradas, mientras otros necesitan mayor libertad para experimentar. El DUA permite organizar alternativas de participación sin separar permanentemente a los estudiantes del grupo. Esta perspectiva exige anticipar posibles barreras y ajustar

los recursos disponibles. La planificación conserva objetivos educativos compartidos, pero admite diferentes caminos para alcanzarlos según las características personales de aprendizaje infantil.

Los principios del DUA orientan la selección de múltiples formas de implicación, representación y acción expresiva. En una experiencia de construcción, por ejemplo, los niños pueden recibir instrucciones mediante imágenes, demostraciones o explicaciones verbales. También pueden elegir materiales y comunicar sus resultados mediante gestos o producciones concretas. La variedad de opciones reduce barreras de acceso al aprendizaje. Su valor pedagógico reside en permitir que cada participante encuentre alternativas compatibles con sus posibilidades y preferencias individuales.

Figura 5
Diseño de experiencias lúdicas desde el DUA



La selección de materiales requiere atender las características de la actividad y las respuestas particulares de los niños. Las piezas manipulables, los objetos cotidianos y los recursos

visuales pueden facilitar distintas formas de participación. Kuhaneck et al. (2020) revisan intervenciones dirigidas a mejorar la participación en el juego de niños con autismo, destacando la necesidad de examinar las propuestas desde su contribución a dicha ocupación. Esta orientación permite valorar la pertinencia de los recursos pedagógicos empleados.

La organización del espacio constituye otra decisión relevante para desarrollar propuestas individualizadas. Delimitar áreas de actividad y mantener materiales identificables puede facilitar la orientación de quienes necesitan mayor previsibilidad. Sin embargo, una distribución demasiado rígida podría restringir iniciativas espontáneas. El docente debe considerar las posibilidades de movimiento y acceso a los recursos. Un ambiente bien organizado permite modificar la disposición de los elementos cuando las respuestas infantiles revelan necesidades diferentes durante la jornada escolar.

La flexibilidad temporal también forma parte de una planificación accesible. Algunos niños necesitan observar antes de participar, repetir una secuencia o disponer de pausas durante la actividad. Respetar tales diferencias evita que el ritmo colectivo se convierta en una barrera. La duración de cada propuesta puede ajustarse sin perder su intención educativa. Conviene establecer momentos reconocibles de inicio y cierre, aunque su desarrollo permita variaciones acordes con las respuestas individuales de los participantes.

La intervención pedagógica debe contemplar apoyos graduados que respondan a las necesidades observadas durante el juego. Una indicación visual puede resultar suficiente para iniciar determinada acción, mientras otra situación requiere modelado o acompañamiento cercano. Kuhaneck et al. (2020) analizan diferentes intervenciones relacionadas con la ocupación lúdica en niños con autismo. Su revisión ofrece fundamentos para considerar la diversidad de procedimientos disponibles, aunque la elección

educativa necesita responder a las condiciones particulares de cada experiencia.

La participación infantil en las decisiones sobre el juego representa una dimensión importante del DUA. Permitir elecciones entre materiales, personajes o formas de realizar una tarea favorece la implicación personal. Sin embargo, ofrecer demasiadas alternativas puede dificultar la elección de algunos niños. Resulta conveniente presentar opciones comprensibles y ampliar progresivamente su variedad. Escuchar las preferencias expresadas mediante palabras, gestos o acciones permite construir experiencias educativas que reconocen la iniciativa infantil y fortalecen su autonomía cotidiana.

La evaluación de experiencias individualizadas requiere observar la relación entre las oportunidades ofrecidas y las respuestas de cada participante. Registrar elecciones, formas de interacción y necesidades de apoyo permite reconocer barreras que permanecen inadvertidas durante la planificación. El análisis debe considerar también las condiciones ambientales y las decisiones docentes. Cuando una actividad no favorece la participación esperada, corresponde revisar su diseño antes de atribuir las dificultades exclusivamente a las características del niño que participa.

Diseñar experiencias lúdicas desde el DUA implica mantener una disposición permanente para revisar las decisiones pedagógicas. La individualización pierde sentido cuando se convierte en una secuencia fija de adaptaciones que limita nuevas posibilidades. Por ello, la planificación necesita articular objetivos compartidos con alternativas de participación y evaluación. En educación inicial, la accesibilidad se construye mediante decisiones cotidianas que reconocen diferencias individuales y permiten que cada niño participe en experiencias educativas significativas junto a sus compañeros.

2.3. Juego simbólico, imitación funcional y representación creativa en el aprendizaje infantil

El juego simbólico permite que los niños atribuyan significados nuevos a objetos y situaciones conocidas. Una caja puede convertirse en vehículo y una cuchara representar un instrumento médico durante una escena inventada. En niños con autismo, tales posibilidades aparecen mediante trayectorias diversas que merecen atención pedagógica. Comprenderlas exige observar las iniciativas espontáneas y las condiciones que favorecen su aparición. La representación lúdica amplía las relaciones entre experiencia cotidiana, pensamiento y lenguaje dentro del aprendizaje infantil.

La imitación funcional constituye una vía para reconocer usos convencionales de los objetos antes de introducir transformaciones imaginarias. Alimentar una muñeca o acercar un teléfono de juguete al oído permite reproducir acciones observadas en la vida diaria. Tales secuencias pueden adquirir mayor complejidad mediante pequeñas variaciones propuestas por el niño. La tarea docente consiste en ofrecer modelos comprensibles y oportunidades de práctica, sin exigir reproducciones idénticas ni interpretar toda diferencia como una dificultad del desarrollo.

El paso hacia la sustitución simbólica puede observarse cuando un objeto representa otro ausente. Utilizar un bloque como teléfono requiere reconocer una función imaginada y sostenerla durante la acción. Lee et al. (2021) estudiaron actividades lúdicas organizadas con elementos faltantes para incrementar dicha modalidad de juego en niños con autismo. Su trabajo permite considerar la ausencia planificada de ciertos materiales como una oportunidad educativa, siempre que exista acompañamiento respetuoso y posibilidades reales de elección infantil.

La creación de escenas imaginarias necesita referentes comprensibles para quienes participan. Las experiencias familiares

ofrecen personajes y acontecimientos que pueden recrearse mediante juguetes sencillos. Preparar una comida ficticia o representar una visita al mercado permite relacionar acciones conocidas con significados compartidos. Sin embargo, conviene evitar que las escenas reproduzcan guiones invariables. Introducir cambios pequeños y aceptar propuestas inesperadas abre posibilidades para que la representación avance desde la repetición hacia combinaciones personales cada vez más variadas.

En la imitación compartida, el adulto puede reproducir primero una acción iniciada por el niño y esperar su respuesta. Ese intercambio permite reconocer que ambos intervienen en una actividad común. Más adelante, una modificación discreta puede invitar a observar otras posibilidades de uso. La reciprocidad no requiere mantener contacto visual continuo ni responder de manera inmediata. Importa que las acciones resulten comprensibles y que el niño disponga de tiempo suficiente para decidir su participación voluntaria.

La sustitución de objetos plantea oportunidades particulares para ampliar la flexibilidad representacional. Cuando falta una taza durante una merienda imaginaria, una pieza disponible puede asumir temporalmente su función. Lee et al. (2021) examinaron el empleo de materiales ausentes dentro de actividades estructuradas para favorecer respuestas simbólicas de sustitución. Este procedimiento requiere valorar las capacidades previas del niño y evitar que la falta de un elemento transforme el juego en una experiencia frustrante o excesivamente dirigida.

La representación creativa también puede expresarse mediante movimientos, sonidos y construcciones que no siguen escenas convencionales. Un niño puede inventar el desplazamiento de un animal o asignar funciones particulares a figuras geométricas. Tales producciones merecen reconocimiento aunque difieran de las expectativas adultas. La intervención pedagógica puede enriquecerlas mediante preguntas breves o materiales

complementarios. Conviene escuchar el sentido que adquieren para quien juega antes de establecer interpretaciones externas sobre su significado y propósito en cada ocasión.

La participación de compañeros introduce nuevas posibilidades narrativas en el juego de representación. Un niño propone conducir un autobús imaginario mientras otro decide organizar los pasajeros. La escena puede desarrollarse mediante palabras, gestos o acciones coordinadas. El docente facilita acuerdos cuando aparecen dificultades para comprender las propuestas ajenas. No resulta necesario imponer papeles permanentes. Alternar iniciativas y permitir distintas formas de intervención favorece experiencias compartidas sin desatender los intereses particulares de cada participante con libertad.

Observar el progreso del juego simbólico exige atender la diversidad de respuestas y evitar secuencias evolutivas rígidas. La aparición de una sustitución espontánea puede ser relevante, pero también lo es ampliar una escena conocida o aceptar una propuesta ajena. Los registros narrativos permiten documentar variaciones que una prueba puntual podría pasar por alto. Interesa reconocer cuidadosamente las condiciones que facilitaron cada experiencia y distinguir los apoyos utilizados de las acciones iniciadas por el propio niño.

El valor educativo de la representación lúdica reside en las oportunidades de construir significados y compartirlos desde formas personales de expresión. La imitación funcional puede ofrecer referentes iniciales, mientras la sustitución simbólica amplía las posibilidades de creación. Ninguna modalidad necesita imponerse como requisito para disfrutar del juego. Una enseñanza atenta acompaña los avances sin apresurarlos y reconoce que inventar una escena también puede ser una manera de comprender mejor las relaciones humanas y materiales cotidianas.

2.4. Gamificación inclusiva y recursos digitales interactivos para favorecer la motivación y la participación

La gamificación inclusiva introduce elementos propios de los juegos en experiencias educativas que buscan despertar interés y sostener la participación infantil. En niños con autismo, su aplicación requiere comprender las preferencias individuales y las distintas respuestas ante los estímulos digitales. Las misiones breves, los personajes interactivos y las recompensas simbólicas pueden ofrecer oportunidades de aprendizaje. Su incorporación pedagógica necesita responder a propósitos definidos y preservar el disfrute de participar sin establecer exigencias competitivas innecesarias.

El diseño de actividades gamificadas comienza con la identificación de objetivos educativos alcanzables y experiencias cercanas a los intereses infantiles. Una aventura digital puede proponer reconocer emociones mediante personajes animados o resolver situaciones cotidianas mediante elecciones sencillas. Cada propuesta necesita instrucciones comprensibles y posibilidades de respuesta diferenciadas. La motivación puede fortalecerse cuando el niño comprende lo que ocurre y percibe que sus decisiones producen efectos reconocibles dentro de la actividad que desarrolla con interés personal.

Los recursos digitales interactivos permiten presentar situaciones mediante imágenes, sonidos y movimientos que responden a las acciones del usuario. Su potencial educativo depende de la pertinencia de tales estímulos y de las oportunidades de participación que generan. Carneiro et al. (2024) revisaron investigaciones sobre juegos serios orientados al desarrollo de habilidades sociales en personas autistas. El análisis aporta elementos para considerar aplicaciones educativas específicas,

aunque sus resultados requieren interpretarse según las características de cada intervención.

La personalización de las experiencias digitales permite ajustar determinados componentes a las necesidades de los participantes. Modificar la velocidad de presentación, reducir estímulos simultáneos o seleccionar modalidades de respuesta puede facilitar el acceso a una actividad. Un niño podría resolver una misión mediante imágenes mientras otro utiliza instrucciones auditivas. Tales alternativas deben conservar objetivos educativos equivalentes. La accesibilidad requiere comprobar que las modificaciones favorezcan la comprensión y permitan mantener una participación voluntaria durante el juego propuesto.

La motivación infantil merece especial atención cuando se utilizan sistemas de puntos, insignias o recompensas virtuales. Aunque tales mecanismos pueden despertar interés, su presencia continua podría desplazar la atención hacia la obtención de premios. Conviene reconocer también la curiosidad y el placer de resolver una situación. El docente puede ofrecer retroalimentación descriptiva que valore decisiones y esfuerzos concretos. De esa manera, los elementos gamificados acompañan el aprendizaje sin convertir cada acción en una competencia evaluable.

Los juegos digitales orientados a situaciones sociales pueden representar conversaciones, decisiones compartidas y reconocimiento de expresiones emocionales. Mediante personajes virtuales, los niños encuentran oportunidades para ensayar respuestas dentro de entornos previsibles. Carneiro et al. (2024) examinaron investigaciones sobre el empleo de juegos serios para desarrollar habilidades sociales en niños y adolescentes autistas. Su revisión permite identificar posibilidades educativas y limitaciones metodológicas, por lo que conviene evitar generalizaciones sobre la eficacia de cualquier recurso tecnológico.

La mediación docente conserva un papel importante durante las experiencias digitales. Observar las respuestas del niño permite reconocer cuándo una actividad despierta interés o produce incomodidad. Una intervención breve puede facilitar la comprensión de una consigna o acompañar una decisión difícil. También resulta pertinente compartir verbalmente los acontecimientos que aparecen en pantalla. La tecnología adquiere sentido educativo cuando favorece intercambios significativos y permite relacionar las acciones virtuales con experiencias reconocibles de la vida cotidiana.

Figura 6
Gamificación inclusiva y participación infantil



La participación compartida mediante recursos digitales puede organizarse alrededor de decisiones cooperativas. Dos niños pueden elegir personajes, resolver una misión conjunta o alternar intervenciones para completar una tarea. El dispositivo funciona entonces como un punto de encuentro que facilita intercambios. Sin embargo, la colaboración necesita apoyos acordes con las posibilidades comunicativas individuales. El docente puede distribuir responsabilidades flexibles y reconocer distintas contribuciones, evitando que la rapidez de respuesta determine quién participa con mayor protagonismo.

La evaluación de propuestas gamificadas requiere considerar indicadores vinculados con la participación y los aprendizajes previstos. El tiempo de interacción con una pantalla

resulta insuficiente para valorar su pertinencia educativa. Conviene observar las decisiones realizadas, las iniciativas comunicativas y la capacidad de utilizar aprendizajes en otras actividades. También interesa registrar posibles señales de cansancio o sobrecarga sensorial. Tales observaciones permiten ajustar las experiencias y determinar cuándo resulta conveniente modificar o suspender determinado recurso digital.

La incorporación de recursos interactivos en educación inicial demanda equilibrio entre experiencias digitales y actividades realizadas con materiales físicos. Las pantallas pueden ampliar determinadas oportunidades educativas, pero necesitan integrarse en una planificación que preserve el movimiento y la interacción cotidiana. La selección tecnológica debe considerar accesibilidad, protección de datos infantiles y pertinencia pedagógica. Una gamificación inclusiva reconoce las diferencias individuales y ofrece experiencias donde la motivación nace de participar con sentido y autonomía progresiva.

2.5. Juegos cooperativos, interacción entre pares y construcción de experiencias compartidas en el aula

Los juegos cooperativos ofrecen oportunidades para que los niños con autismo participen en actividades donde las acciones adquieren significado dentro de una tarea compartida. Construir una estructura entre compañeros o trasladar materiales hacia un mismo lugar permite reconocer aportaciones. La cooperación infantil no exige respuestas idénticas ni participación constante. Requiere condiciones que permitan intervenir con seguridad y comprender el propósito común. Desde esa perspectiva, el aula puede favorecer encuentros mediante propuestas cercanas a sus intereses.

Las primeras experiencias compartidas suelen construirse mediante acciones sencillas que permiten reconocer la presencia del otro. Dos niños pueden colocar piezas en una misma superficie

sin mantener una conversación. Con el tiempo, una mirada hacia el trabajo ajeno o la entrega de un material puede ampliar el intercambio. El docente necesita observar tales manifestaciones sin apresurar su desarrollo. La calidad de la participación depende de que cada niño encuentre una función comprensible dentro del grupo.

Organizar juegos cooperativos implica seleccionar tareas que admitan contribuciones diversas y mantengan una finalidad reconocible. Preparar un circuito con bloques permite que algunos niños distribuyan piezas mientras otros deciden su ubicación. La distribución de responsabilidades debe conservar cierta flexibilidad para evitar papeles impuestos. Cuando aparecen diferencias en los ritmos de participación, conviene ajustar la secuencia sin interrumpir la actividad colectiva. La cooperación se aprende mediante experiencias donde las aportaciones individuales reciben atención y reconocimiento mutuo.

Las intervenciones mediadas por compañeros constituyen una posibilidad para ampliar las oportunidades de juego social en educación inicial. Fedewa et al. (2025) estudiaron los efectos de una intervención facilitada por docentes y mediada por pares en el juego social de preescolares con autismo. Su investigación permite examinar el papel de la participación entre compañeros dentro de propuestas organizadas. La aplicación educativa requiere considerar las características del grupo y evitar trasladar procedimientos sin adaptación cuidadosa previa.

El acompañamiento docente adquiere especial relevancia cuando los niños necesitan comprender las intenciones de sus compañeros. Una invitación breve puede facilitar el inicio de una actividad, mientras una demostración compartida permite aclarar la secuencia prevista. También conviene reconocer cuándo la intervención adulta interrumpe intercambios que ya funcionan. La observación atenta ayuda a graduar los apoyos. A medida que los participantes encuentran maneras propias de coordinarse, el

educador puede reducir progresivamente su presencia dentro del juego.

Los compañeros también necesitan oportunidades para aprender formas respetuosas de iniciar y mantener intercambios. Esperar una respuesta, ofrecer un objeto sin insistencia y aceptar una negativa son conductas que pueden practicarse durante actividades compartidas. Fedewa et al. (2025) abordaron una intervención donde la mediación entre pares contó con facilitación docente. Tal enfoque permite considerar también la preparación del grupo como parte del trabajo pedagógico, evitando atribuir toda la responsabilidad de la interacción al niño autista.

Las diferencias comunicativas pueden hacerse visibles cuando un juego requiere negociar decisiones o modificar acuerdos. Algunos niños expresan preferencias mediante palabras y otros utilizan gestos, movimientos o recursos visuales. La cooperación necesita reconocer tales manifestaciones como formas legítimas de participación. Si un compañero no comprende una señal, el docente puede ayudar a interpretarla sin hablar permanentemente por quien la produce. Este cuidado favorece intercambios más equilibrados y protege la iniciativa personal durante las actividades colectivas.

Los desacuerdos forman parte de las experiencias cooperativas y pueden ofrecer oportunidades para aprender a convivir. La elección de un material o el cambio de una regla puede generar molestias entre participantes. Antes de intervenir, conviene reconocer lo ocurrido y ofrecer alternativas comprensibles. Resolver cada diferencia mediante órdenes adultas limita la negociación infantil. El docente puede acompañar acuerdos sencillos y respetar la posibilidad de retirarse temporalmente cuando continuar resulta incómodo para alguno de los niños.

La observación pedagógica de los juegos compartidos necesita atender tanto las iniciativas individuales como las

relaciones construidas durante la actividad. Registrar quién propone acciones, quién responde y qué apoyos facilitan los intercambios permite reconocer cambios significativos. También importa identificar situaciones donde determinados niños quedan al margen. Tales registros orientan ajustes posteriores en la composición de grupos y en las tareas propuestas. Evaluar la cooperación exige valorar oportunidades reales de participación antes que contabilizar intervenciones aisladas.

Las experiencias cooperativas adquieren valor educativo cuando permiten construir pertenencia mediante acciones compartidas y decisiones respetadas. Un proyecto de juego puede reunir intereses diferentes sin exigir que todos participen de la misma manera. La continuidad de tales encuentros favorece el reconocimiento mutuo y ofrece oportunidades para establecer relaciones entre compañeros. En educación inicial, la tarea docente consiste en cuidar las condiciones de participación educativa para que cada niño pueda contribuir sin perder su iniciativa personal.

2.6. Secuencias lúdicas estructuradas, apoyos visuales y mediación docente para el desarrollo de habilidades emergentes

Las secuencias lúdicas estructuradas permiten organizar experiencias de aprendizaje mediante acciones reconocibles y relaciones progresivas entre actividades. Para los niños con autismo, conocer el orden de una propuesta puede facilitar la comprensión de lo esperado y disminuir incertidumbres. La estructura comienza con propósitos educativos definidos, pero necesita admitir variaciones individuales. Una actividad de clasificación puede desarrollarse mediante momentos breves de exploración, organización y revisión. Cada momento ofrece oportunidades para reconocer habilidades que empiezan a manifestarse.

La identificación de habilidades emergentes exige observar acciones que todavía requieren acompañamiento, aunque muestran posibilidades de consolidación. Un niño puede comenzar a seguir una instrucción gestual o anticipar el siguiente movimiento de un circuito. Tales manifestaciones orientan la selección de tareas cercanas a sus capacidades actuales individuales. Conviene graduar la dificultad mediante cambios pequeños y verificables. Cuando la propuesta resulta comprensible, el esfuerzo puede dirigirse hacia nuevos aprendizajes en lugar de concentrarse en descifrar instrucciones.

Los apoyos visuales ayudan a presentar información que permanece disponible mientras transcurre la actividad. Fotografías, pictogramas y tarjetas con acciones pueden indicar materiales necesarios o representar el orden de una secuencia. Forbes y Yun (2023) examinan el empleo de apoyos visuales para niños con autismo en actividades físicas. Su trabajo ofrece una referencia pertinente para considerar recursos de orientación durante experiencias motrices, sin asumir que todos los formatos producen respuestas equivalentes en cada participante infantil.

Una secuencia de movimiento puede comenzar con una tarjeta que representa saltar, continuar con otra dedicada a lanzar y terminar con una señal de descanso. El niño consulta las imágenes cuando necesita recordar la acción siguiente. El docente comprueba previamente que cada símbolo resulte comprensible y lo vincula con demostraciones concretas previas. La utilidad del recurso depende de su claridad y disponibilidad. Acumular demasiadas indicaciones podría dificultar precisamente la orientación pedagógica que se pretende facilitar.

La mediación docente requiere ajustar la intensidad de la ayuda según las respuestas observadas. Al iniciar una actividad, puede resultar necesario mostrar una acción completa y acompañar sus primeros intentos. Después conviene ofrecer indicaciones menos directas para favorecer decisiones propias. Retirar apoyos

demasiado pronto puede generar confusión; mantenerlos sin necesidad limita oportunidades de iniciativa. El criterio pedagógico consiste en reconocer cuándo intervenir y cuándo permitir que el niño resuelva una situación mediante sus propios recursos.

Las transiciones entre momentos de juego merecen atención porque implican abandonar una acción conocida y prepararse para otra. Una señal visual anticipada puede indicar que pronto cambiarán los materiales o el espacio utilizado. Forbes y Yun (2023) abordan apoyos visuales vinculados con la participación de niños autistas en actividades físicas. Desde esa línea de trabajo, resulta pertinente examinar la anticipación visual como recurso pedagógico, considerando siempre las necesidades concretas y cambiantes de cada grupo infantil participante.

La repetición de secuencias ofrece oportunidades para reconocer regularidades y practicar acciones que todavía presentan dificultad. Sin embargo, repetir no significa ejecutar siempre una tarea idéntica. Cambiar el tamaño de los objetos o modificar su disposición puede promover nuevas respuestas sin alterar completamente la actividad. El docente necesita distinguir entre una variación estimulante y otra que interrumpe la comprensión. La progresión pedagógica depende de observar el desempeño y respetar el tiempo necesario para cada aprendizaje.

Los apoyos visuales también pueden facilitar que los niños expresen elecciones durante una actividad estructurada. Presentar dos tarjetas visuales con acciones posibles permite decidir qué juego realizar primero. La elección adquiere valor cuando modifica realmente la propuesta y recibe una respuesta genuinamente respetuosa. Algunos participantes necesitarán tocar una imagen; otros podrán señalarla o nombrarla. Conviene comprobar que las opciones sean accesibles y evitar convertir cada decisión en una prueba de reconocimiento de símbolos previamente enseñados.

Tabla 2

Dimensiones pedagógicas del juego inclusivo para el desarrollo y aprendizaje de niños con autismo en educación inicial

Dimensión pedagógica	Orientaciones para la práctica educativa inclusiva
Juego como mediador del desarrollo cognitivo, comunicativo y social	Promueve la atención y la construcción de aprendizajes mediante experiencias significativas. Favorece la comunicación funcional y las relaciones sociales respetando los intereses y ritmos individuales.
Diseño de experiencias lúdicas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje	Orienta la planificación de actividades accesibles mediante diversas formas de implicación, representación y expresión. Facilita la participación infantil a partir de necesidades y capacidades individuales.
Juego simbólico, imitación funcional y representación creativa	Favorece la construcción de significados mediante la imitación de acciones cotidianas y la sustitución simbólica de objetos. Amplía las posibilidades de expresión y pensamiento creativo.
Gamificación inclusiva y recursos digitales interactivos	Integra actividades digitales con propósitos pedagógicos definidos. Favorece la motivación y la participación mediante recursos interactivos accesibles que respetan las particularidades infantiles.
Juegos cooperativos e interacción entre pares	Propicia experiencias compartidas mediante actividades que requieren colaboración y reconocimiento mutuo. Fortalece las oportunidades de interacción y pertenencia grupal con acompañamiento docente.
Secuencias lúdicas estructuradas, apoyos visuales y mediación docente	Organiza experiencias mediante instrucciones comprensibles y apoyos graduados. Facilita la anticipación de actividades y el desarrollo progresivo de habilidades emergentes con mayor autonomía.

Nota. Elaboración propia a partir de los ejes temáticos del capítulo 2.

El seguimiento de habilidades emergentes requiere registros que describan acciones directamente observables y condiciones de realización. Anotar si un niño completó una secuencia con demostración, con una señal visual o mediante iniciativa propia permite reconocer cambios graduales. También importa registrar interrupciones y modificaciones realizadas por el docente. La evaluación pierde precisión cuando confunde

obediencia con aprendizaje. Una observación cuidadosa considera la comprensión de la tarea y las posibilidades de utilizar lo aprendido en situaciones diferentes.

La organización de secuencias lúdicas cobra sentido cuando favorece aprendizajes que pueden trasladarse a otras experiencias del aula. Reconocer una señal de inicio, seguir una secuencia breve o solicitar ayuda son capacidades útiles en diversas actividades cotidianas escolares. La planificación necesita conservar oportunidades de iniciativa infantil y revisar periódicamente todos los apoyos empleados. Una estructura flexible permite acompañar avances sin fijar límites anticipados y reconoce que cada habilidad puede desarrollarse mediante trayectorias personales muy diferentes.

Capítulo 3

Experiencias sensoriales y aprendizaje significativo: recursos, ambientes y participación activa

La educación inicial constituye un periodo de descubrimientos en el que las experiencias cotidianas adquieren significado mediante la relación entre percepción, movimiento y participación. Para los niños con autismo, dicha construcción presenta particularidades que requieren una mirada pedagógica sensible a las diferencias individuales. El aprendizaje ocurre en situaciones donde intervienen el cuerpo y las posibilidades de interacción con el entorno. Comprender tal diversidad permite reconocer que las oportunidades educativas deben responder a distintas maneras de experimentar la realidad.

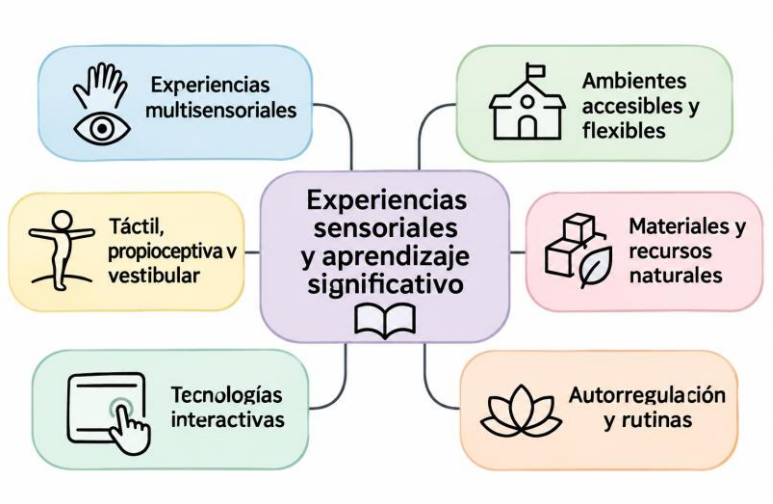
Las experiencias sensoriales forman parte de la vida escolar desde los primeros encuentros con los materiales hasta las actividades compartidas. Su presencia cotidiana plantea interrogantes sobre las condiciones que favorecen el aprendizaje y aquellas que pueden dificultarlo. Leonardi et al. (2025) examinan mediante una revisión sistemática la utilización de ambientes multisensoriales en personas autistas. Sus aportaciones permiten considerar el interés educativo de tales experiencias, manteniendo prudencia respecto a sus efectos y posibilidades de aplicación.

La construcción de conocimientos durante los primeros años requiere oportunidades para establecer relaciones entre acontecimientos y reconocer regularidades mediante la experiencia directa. Cada niño participa desde capacidades e intereses que evolucionan con el tiempo. Por ello, la intervención educativa necesita reconocer las iniciativas espontáneas y ofrecer acompañamiento cuando resulte necesario. La atención a las particularidades perceptivas permite comprender mejor ciertas respuestas infantiles. También favorece decisiones pedagógicas vinculadas con experiencias accesibles y propósitos de aprendizaje claramente identificados.

El ambiente educativo interviene en las posibilidades de participación mediante condiciones que frecuentemente pasan inadvertidas durante la planificación. La distribución espacial y las

características acústicas pueden modificar la disposición infantil ante determinadas actividades. Golos et al. (2022) estudiaron la participación de niños autistas en actividades preescolares mediante comparaciones con compañeros de desarrollo típico. Su investigación aporta una referencia para considerar la participación como dimensión relevante del aprendizaje y examinar las barreras presentes en las experiencias escolares.

Figura 7
Experiencias sensoriales y aprendizaje significativo



La dimensión corporal merece atención porque numerosas actividades infantiles requieren coordinar movimientos y responder a información procedente de diferentes sistemas sensoriales. La percepción táctil y las sensaciones relacionadas con la postura intervienen en acciones habituales dentro del aula. Ferreiro-Pérez et al. (2024) investigaron el control postural y el procesamiento sensorial en niños preescolares con autismo. Su trabajo permite reconocer la pertinencia de estudiar tales dimensiones conjuntamente sin establecer relaciones causales que excedan el alcance de su investigación.

Los materiales educativos adquieren significado cuando permiten actuar sobre los objetos y reconocer relaciones derivadas de la propia intervención. La exploración infantil necesita oportunidades para tomar decisiones y comprobar resultados dentro de actividades comprensibles. Tiede y Walton (2019) analizaron mediante metaanálisis intervenciones conductuales naturalistas del desarrollo dirigidas a niños pequeños con autismo. Sus aportaciones ofrecen fundamentos para valorar experiencias educativas vinculadas con situaciones significativas, respetando las diferencias entre intervenciones investigadas y propuestas pedagógicas cotidianas.

La incorporación de tecnologías interactivas amplía las posibilidades de acceso a determinados contenidos mediante recursos que admiten diferentes formas de respuesta. Su presencia en educación inicial requiere criterios pedagógicos capaces de distinguir las oportunidades educativas de los estímulos innecesarios. Liu et al. (2026) examinaron la eficacia de intervenciones digitales gamificadas en niños y adolescentes con autismo. La investigación aporta elementos para valorar tales herramientas, aunque sus resultados requieren interpretación cuidadosa antes de trasladarlos al ámbito escolar.

La participación cotidiana también depende de las condiciones que permiten reconocer necesidades personales y responder a ellas durante las actividades escolares. Las transiciones y los momentos colectivos pueden presentar exigencias sensoriales diferentes para cada niño. Randell et al. (2022) evaluaron mediante un ensayo clínico aleatorizado una intervención de integración sensorial en población infantil autista. Sus resultados invitan a mantener criterios rigurosos al valorar las intervenciones y distinguir las prácticas terapéuticas de los ajustes pedagógicos habituales.

La articulación entre experiencias sensoriales y aprendizaje significativo requiere reconocer la participación infantil como un

proceso dinámico. Las decisiones docentes adquieren mayor pertinencia cuando consideran las respuestas observadas y las posibilidades reales de elección. La colaboración familiar aporta información sobre preferencias y necesidades que pueden manifestarse de manera diferente entre entornos. Desde una perspectiva educativa, interesa construir condiciones de acompañamiento que permitan sostener experiencias compartidas sin desconocer las particularidades de cada trayectoria de desarrollo.

El presente capítulo aborda las relaciones entre experiencias sensoriales y aprendizaje desde una perspectiva centrada en la accesibilidad educativa y la participación activa. Examina la integración perceptiva y las condiciones ambientales que intervienen en la exploración infantil. También considera las experiencias corporales, los materiales de experimentación y los recursos tecnológicos disponibles. La autorregulación durante las rutinas pedagógicas completa el análisis, orientado a comprender prácticas educativas respetuosas con la diversidad y comprometidas con oportunidades de aprendizaje significativo.

3.1. Integración de experiencias multisensoriales en la construcción del conocimiento durante la educación inicial

La construcción del conocimiento durante la educación inicial adquiere profundidad cuando las experiencias permiten relacionar percepciones, acciones y significados. En niños con autismo, dicha relación requiere reconocer formas particulares de registrar los estímulos y organizar la información. Una textura puede despertar curiosidad mientras determinado sonido interrumpe la atención. Comprender tales diferencias permite diseñar situaciones educativas donde el contacto con los materiales favorezca descubrimientos, sin imponer respuestas uniformes ni establecer expectativas ajenas a cada trayectoria infantil.

La integración multisensorial adquiere sentido pedagógico cuando distintas vías perceptivas contribuyen a comprender una misma experiencia. Observar el movimiento del agua, escuchar su caída y sentir su temperatura puede enriquecer la formación de relaciones entre acontecimientos. Sin embargo, presentar estímulos simultáneos no garantiza aprendizaje. La intervención docente necesita identificar qué combinaciones facilitan la participación y cuáles generan incomodidad. El valor educativo reside en la posibilidad de establecer asociaciones comprensibles desde la experiencia personal del niño.

Leonardi et al. (2025), mediante una revisión sistemática sobre ambientes multisensoriales y autismo, examinan intervenciones desarrolladas con poblaciones de distintas edades. Su trabajo ofrece un referente para considerar las oportunidades de tales ambientes, aunque exige prudencia al trasladar resultados a la educación inicial. Las condiciones de aplicación y las características individuales pueden variar considerablemente. Desde una perspectiva pedagógica, interesa especialmente distinguir entre una experiencia sensorial agradable y aquella que permite construir relaciones con sentido educativo.

En las primeras edades, el conocimiento suele expresarse antes mediante acciones que mediante explicaciones verbales. Un niño que compara recipientes, reconoce diferencias de peso o anticipa el sonido de un objeto demuestra comprensiones nacientes. El educador puede acompañar tales manifestaciones mediante preguntas breves y tiempos de espera adecuados. Registrar las elecciones espontáneas ayuda a identificar intereses persistentes. También permite reconocer avances discretos que podrían pasar inadvertidos cuando la evaluación depende principalmente de respuestas orales convencionales.

La participación activa requiere ofrecer alternativas de acercamiento a los objetos. Algunos niños prefieren observar antes de tocar; otros necesitan manipular repetidamente un material para

reconocer sus propiedades. Respetar dichos ritmos no implica renunciar a la intención educativa. Significa graduar la invitación y mantener disponible una vía de participación aceptable. Cuando la experiencia conserva un margen de elección, el niño puede orientar su atención hacia aquello que comprende y ampliar progresivamente sus posibilidades de interacción.

Los ambientes multisensoriales también plantean preguntas sobre la relación entre bienestar y aprendizaje. Leonardi et al. (2025) revisan investigaciones que abordan su utilización en personas autistas, pero la diversidad de intervenciones impide tratar sus efectos como equivalentes. En el aula conviene observar si una propuesta favorece la exploración sostenida o produce señales de saturación. La retirada temporal, el silencio y la reducción de estímulos pueden formar parte de una experiencia educativa respetuosa e individualizada.

El lenguaje encuentra oportunidades de desarrollo cuando acompaña experiencias perceptivas reconocibles. Nombrar una superficie áspera después de tocarla o describir una vibración mientras ocurre ayuda a vincular palabras con referentes concretos. Para quienes utilizan formas alternativas de comunicación, las imágenes, los gestos y las elecciones mediante objetos cumplen funciones semejantes. La mediación adulta gana precisión cuando atiende a las iniciativas infantiles y evita convertir cada descubrimiento en una exigencia inmediata de respuesta verbal inmediata.

La construcción compartida del conocimiento aparece cuando las experiencias sensoriales permiten intercambiar hallazgos con otros niños. Comparar sonidos producidos por materiales distintos puede abrir espacios de atención conjunta sin exigir idénticas maneras de participar. Un compañero señala una diferencia y otro responde mediante una acción. El docente sostiene la interacción con intervenciones discretas. De ese modo, la experiencia conserva su carácter exploratorio mientras se

amplían también las oportunidades de reconocer perspectivas ajenas y comunicar preferencias.

La documentación pedagógica permite comprender mejor los procesos que ocurren durante una actividad multisensorial. Fotografías de producciones, registros narrativos y observaciones de secuencias de acción ofrecen indicios sobre asociaciones que el niño comienza a establecer. Conviene atender tanto a sus iniciativas como a las condiciones ambientales presentes. Leonardi et al. (2025) muestran la relevancia de examinar cuidadosamente las intervenciones multisensoriales; en educación inicial, esa atención puede traducirse en decisiones docentes fundamentadas y permanentemente revisables.

Integrar experiencias multisensoriales en la educación inicial exige mantener una relación entre intención pedagógica y singularidad infantil. La continuidad entre actividades permite recuperar descubrimientos previos sin convertir la repetición en rutina rígida. Un material conocido puede adquirir significados al cambiar la tarea o la interacción. El aprendizaje se reconoce entonces en decisiones, anticipaciones y vínculos progresivos. La función docente consiste en ofrecer condiciones accesibles para que cada niño participe en la elaboración de conocimientos propios.

3.2. Diseño de ambientes sensorialmente accesibles y flexibles para la exploración y el aprendizaje autónomo

El diseño de ambientes sensorialmente accesibles en educación inicial responde a la necesidad de garantizar condiciones de participación acordes con las particularidades perceptivas de los niños con autismo. La organización del espacio influye en la disposición para explorar y desarrollar iniciativas propias. Cada elemento ambiental puede facilitar determinadas acciones o introducir barreras inadvertidas. Por ello, la planificación educativa debe considerar las características físicas del aula y las posibilidades reales de interacción que ofrece a cada niño.

La accesibilidad sensorial comienza con una distribución espacial comprensible que permita reconocer áreas de actividad y desplazarse entre ellas con seguridad. Los límites visuales discretos y la ubicación previsible de los materiales favorecen la orientación cotidiana. Conviene evitar acumulaciones de objetos que dificulten identificar las alternativas disponibles. Un ambiente organizado proporciona referencias para tomar decisiones sin depender constantemente de instrucciones adultas. La autonomía encuentra oportunidades de desarrollo cuando el entorno comunica posibilidades mediante su propia disposición.

La iluminación constituye una dimensión relevante del acondicionamiento educativo porque puede modificar la comodidad perceptiva y la permanencia en determinadas actividades. La entrada de luz natural requiere mecanismos de regulación que reduzcan reflejos intensos o contrastes molestos. También resulta pertinente observar la respuesta infantil ante distintas fuentes luminosas. Las decisiones ambientales deben responder a necesidades identificadas mediante observación pedagógica. Una misma condición puede resultar agradable para algunos niños y generar incomodidad en otros durante ciertas tareas.

El ambiente acústico merece atención debido a la presencia habitual de conversaciones, desplazamientos y sonidos procedentes del exterior. Golos et al. (2022) examinaron la participación de niños autistas en actividades preescolares y establecieron comparaciones con compañeros de desarrollo típico. Su investigación permite reconocer la pertinencia de estudiar las condiciones vinculadas con la participación cotidiana. Desde la planificación ambiental, reducir ruidos innecesarios y prever espacios tranquilos constituye una medida razonable para favorecer experiencias educativas accesibles.

La flexibilidad espacial permite modificar las condiciones del aula sin alterar completamente sus referencias habituales.

Mesas móviles, estanterías accesibles y superficies de trabajo diferenciadas facilitan configuraciones acordes con las actividades previstas. Conviene conservar ciertos elementos estables para favorecer la orientación mientras otros pueden adaptarse según las necesidades observadas. Tal equilibrio requiere decisiones pedagógicas deliberadas. Un espacio flexible conserva su organización comprensible y admite modificaciones que amplían las oportunidades de participación infantil sin generar desorientación innecesaria.

La disponibilidad de materiales constituye otra condición para favorecer el aprendizaje autónomo. Ubicarlos a una altura accesible permite que los niños seleccionen recursos y participen en su organización. Las opciones deben responder a propósitos educativos reconocibles y presentar características que faciliten su manipulación. El exceso de alternativas puede dificultar determinadas elecciones. Por ello, resulta pertinente ajustar periódicamente la cantidad y disposición de objetos según los intereses manifestados y las posibilidades de uso independiente.

La autonomía también depende de las oportunidades para iniciar actividades y decidir cuándo solicitar acompañamiento. Golos et al. (2022) aportan una referencia empírica para examinar la participación infantil en situaciones propias del nivel preescolar. Desde una lectura educativa, conviene observar quiénes acceden espontáneamente a las propuestas y quiénes requieren apoyos adicionales. Tales diferencias orientan ajustes ambientales sin atribuir automáticamente las dificultades a características individuales. La organización institucional también interviene en las posibilidades de participación.

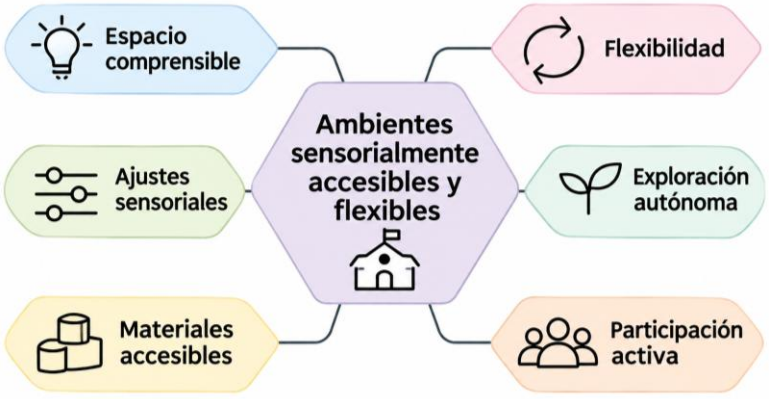
Los espacios destinados al descanso sensorial requieren una planificación cuidadosa dentro de la dinámica educativa. Su función consiste en ofrecer condiciones de menor estimulación cuando el niño necesita recuperar comodidad o reorganizar su atención. Deben permanecer accesibles sin convertirse en lugares

de aislamiento impuesto. La presencia de elementos familiares puede favorecer su reconocimiento. Respetar la decisión de utilizarlos permite incorporar necesidades de regulación personal a la vida cotidiana del aula sin interrumpir necesariamente la continuidad educativa.

La evaluación de la accesibilidad ambiental requiere observar las relaciones entre disposición espacial y participación efectiva. No basta comprobar que existen materiales adaptados o áreas diferenciadas. Interesa conocer si los niños pueden desplazarse, elegir actividades y utilizar recursos con apoyos proporcionados. La perspectiva de Golos et al. (2022), centrada en la participación preescolar, resulta pertinente para fundamentar dicha atención. Los registros docentes permiten reconocer barreras persistentes y valorar modificaciones desde experiencias concretas de uso cotidiano.

Figura 8

Accesibilidad y flexibilidad de los ambientes educativos



Un ambiente sensorialmente accesible adquiere valor educativo cuando permite que cada niño encuentre oportunidades reales para actuar con creciente independencia. Su diseño requiere revisión continua porque las necesidades infantiles cambian durante el desarrollo y según las actividades. La participación de las

familias puede aportar información sobre preferencias y condiciones de comodidad. Corresponde al equipo docente transformar tales conocimientos en decisiones espaciales pertinentes, manteniendo una organización comprensible que favorezca la exploración autónoma y la convivencia.

3.3. Experiencias táctiles, propioceptivas y vestibulares adaptadas a los perfiles sensoriales individuales

Las experiencias táctiles, propioceptivas y vestibulares adquieren relevancia en educación inicial por su participación en la percepción corporal y la organización del movimiento. En niños con autismo, las respuestas ante tales estímulos pueden presentar diferencias que requieren atención individualizada. El contacto con superficies, la percepción de la posición corporal y los cambios de equilibrio intervienen en numerosas actividades cotidianas. Su abordaje pedagógico demanda comprender las particularidades infantiles antes de seleccionar propuestas destinadas a favorecer la participación.

La exploración táctil permite reconocer propiedades materiales mediante el contacto directo con diferentes superficies y objetos. Algunas experiencias despiertan interés inmediato mientras otras provocan rechazo o respuestas de incomodidad. La planificación debe contemplar alternativas de aproximación que respeten dichas manifestaciones. Manipular telas, semillas contenidas o materiales moldeables puede ofrecer oportunidades de discriminación perceptiva. Conviene permitir que cada niño determine inicialmente la intensidad y duración del contacto, evitando prácticas que conviertan la exploración en una obligación.

La propiocepción aporta información sobre la posición y el movimiento de las distintas partes del cuerpo. Su participación resulta relevante durante acciones que requieren graduar la fuerza o coordinar desplazamientos. Ferreiro-Pérez et al. (2024) estudiaron el control postural y el procesamiento sensorial en niños

preescolares con autismo, aportando evidencia sobre dimensiones relacionadas con la organización motora. Desde la práctica educativa, tales conocimientos invitan a observar las respuestas corporales antes de establecer exigencias uniformes de ejecución.

Las actividades propioceptivas pueden desarrollarse mediante acciones cotidianas que impliquen empujar objetos livianos, transportar materiales o ejercer presión controlada sobre superficies resistentes. La selección requiere considerar las capacidades motrices y preferencias individuales. Una propuesta aparentemente sencilla puede demandar esfuerzos diferentes según las características del niño. El acompañamiento docente debe favorecer movimientos voluntarios y seguros. También conviene reconocer cuándo una actividad pierde interés o produce fatiga, para modificar sus condiciones sin interrumpir innecesariamente la participación.

El sistema vestibular interviene en la percepción del movimiento y la orientación de la cabeza respecto a la gravedad. Su participación puede observarse durante desplazamientos, giros y cambios de posición. Algunos niños buscan movimientos frecuentes mientras otros manifiestan inseguridad ante determinadas experiencias. Las propuestas educativas requieren graduar la velocidad y amplitud de los movimientos. Mantener apoyos físicos adecuados y permitir interrupciones voluntarias contribuye a desarrollar actividades respetuosas con las respuestas individuales de equilibrio.

La relación entre procesamiento sensorial y control postural merece atención particular durante las actividades motrices infantiles. Ferreiro-Pérez et al. (2024) abordaron ambas dimensiones mediante un estudio transversal en población preescolar con autismo. Sus aportaciones permiten considerar la pertinencia de observar conjuntamente las respuestas sensoriales y el desempeño corporal. Sin embargo, las asociaciones identificadas mediante diseños observacionales no establecen necesariamente

relaciones causales. La intervención educativa debe evitar interpretaciones automáticas y atender las necesidades funcionales de cada participante.

La adaptación de experiencias corporales requiere distinguir entre preferencias sensoriales y posibilidades de ejecución motora. Un niño puede mostrar interés por balancearse y necesitar acompañamiento para mantener una posición segura. Otro puede disponer de habilidades suficientes y preferir movimientos de menor intensidad. Tales diferencias orientan la selección de recursos y el grado de apoyo adulto. La observación continua permite modificar las propuestas sin atribuir las respuestas infantiles exclusivamente a dificultades o capacidades previamente identificadas.

La integración de experiencias táctiles y corporales puede desarrollarse mediante situaciones lúdicas que favorezcan la coordinación de acciones. Recorrer superficies de distintas consistencias o transportar objetos durante un circuito permite relacionar información perceptiva con decisiones motrices. La complejidad debe ajustarse progresivamente y conservar alternativas de participación. Resulta importante evitar la acumulación indiscriminada de estímulos. Cada actividad necesita una intención reconocible y condiciones que permitan al niño comprender sus movimientos mediante la experiencia directa.

El seguimiento pedagógico de tales experiencias requiere registrar manifestaciones corporales que permitan reconocer preferencias y necesidades de apoyo. Ferreiro-Pérez et al. (2024) destacan mediante su investigación la pertinencia de estudiar dimensiones sensoriales y posturales en la población preescolar autista. En el ámbito educativo, observar cambios en la estabilidad y disposición para participar puede orientar decisiones posteriores. Tales registros deben interpretarse prudentemente y complementarse con información familiar y valoraciones profesionales cuando las dificultades motrices lo requieran.

La incorporación de experiencias táctiles, propioceptivas y vestibulares demanda una planificación sensible a la diversidad de respuestas infantiles. Su pertinencia depende de la correspondencia entre las características de cada propuesta y las necesidades observadas. El trabajo coordinado entre docentes, familias y profesionales especializados puede favorecer decisiones mejor fundamentadas. Desde tal perspectiva, la educación inicial ofrece oportunidades para ampliar experiencias corporales significativas mientras preserva el bienestar y la participación voluntaria de cada niño.

3.4. Materiales manipulativos, recursos naturales y propuestas de experimentación sensorial para el aprendizaje activo

Los materiales manipulativos adquieren valor pedagógico cuando permiten que los niños intervengan directamente sobre los objetos y reconozcan las consecuencias de sus acciones. Durante la educación inicial, tales experiencias favorecen la construcción de conocimientos mediante operaciones concretas vinculadas con situaciones cercanas. En niños con autismo, la selección de recursos requiere atender intereses particulares y formas de participación. La intención educativa consiste en ofrecer oportunidades de descubrimiento que mantengan una relación comprensible entre acción y resultado observable.

La elección de materiales manipulativos debe responder a las posibilidades de uso que ofrecen y a los aprendizajes previstos. Bloques encajables, recipientes graduados y piezas de construcción permiten establecer relaciones espaciales o reconocer variaciones de tamaño. Su aprovechamiento depende de las preguntas que despiertan durante la actividad. El docente puede introducir pequeñas modificaciones para ampliar las posibilidades de experimentación. Conviene preservar momentos de iniciativa

infantil donde las acciones espontáneas orienten nuevas oportunidades de aprendizaje significativo.

Los recursos naturales aportan características físicas variables que enriquecen las experiencias de observación y manipulación. Piedras de tamaño seguro, hojas y fragmentos de madera permiten reconocer diferencias de forma o resistencia. Su incorporación requiere considerar condiciones de higiene y posibles riesgos asociados con determinados elementos. La procedencia del material también merece atención. Utilizar objetos del entorno cercano puede favorecer relaciones entre las experiencias escolares y los acontecimientos cotidianos que despiertan curiosidad en los niños.

La experimentación sensorial adquiere profundidad cuando las actividades permiten formular anticipaciones y comprobar resultados mediante acciones propias. Mezclar agua con materiales adecuados o comparar recipientes de distinta capacidad ofrece oportunidades para reconocer transformaciones observables. Tiede y Walton (2019) analizaron intervenciones conductuales naturalistas del desarrollo dirigidas a niños pequeños con autismo. Su metaanálisis constituye un referente para valorar propuestas educativas vinculadas con actividades significativas, aunque sus resultados no corresponden específicamente a materiales de experimentación sensorial.

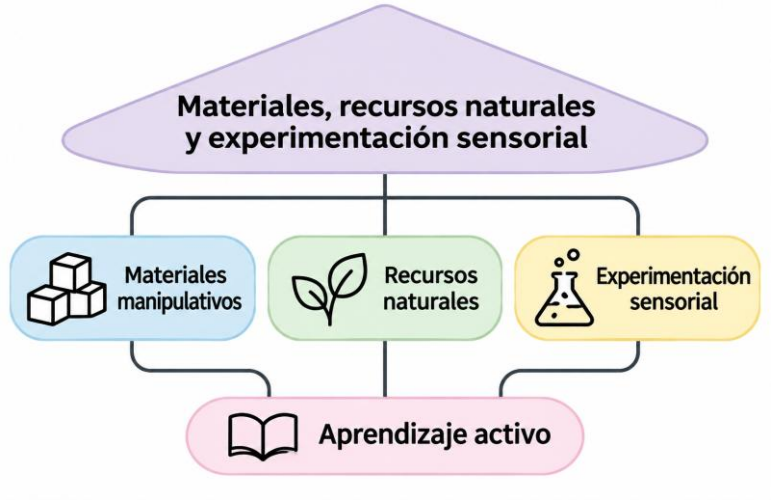
La organización de propuestas experimentales requiere establecer una relación equilibrada entre orientación docente e iniciativa infantil. Presentar una situación accesible puede despertar preguntas sin anticipar todas las respuestas. Cuando un niño descubre que determinado objeto flota, conviene permitir nuevas comprobaciones antes de introducir explicaciones. La intervención adulta puede ampliar la experiencia mediante variaciones sencillas. El propósito consiste en favorecer procesos de indagación donde las decisiones infantiles tengan consecuencias

observables y contribuyan a elaborar comprensiones progresivamente diferenciadas.

El aprovechamiento pedagógico de materiales cotidianos permite desarrollar experiencias de aprendizaje sin depender exclusivamente de recursos comerciales especializados. Cajas resistentes, tapas grandes y recipientes reutilizables pueden transformarse en instrumentos para clasificar o establecer correspondencias. Su selección debe considerar seguridad y facilidad de manipulación. También resulta pertinente valorar la familiaridad que representan para cada niño. Los objetos conocidos pueden facilitar el acercamiento inicial y ofrecer oportunidades para descubrir propiedades anteriormente inadvertidas durante su utilización habitual.

Figura 9

Recursos sensoriales para el aprendizaje activo



Las propuestas de aprendizaje activo pueden incorporar estrategias naturalistas que aprovechen intereses espontáneos durante situaciones educativas habituales. Tiede y Walton (2019) examinaron mediante metaanálisis los resultados de intervenciones

naturalistas del desarrollo en niños pequeños con autismo. Tal perspectiva permite fundamentar la pertinencia de integrar oportunidades educativas en actividades significativas. Sin embargo, trasladar sus aportaciones al uso de materiales manipulativos requiere considerar objetivos concretos y características individuales sin atribuir efectos específicos que la investigación no examinó.

La experimentación compartida permite ampliar las posibilidades de aprendizaje mediante intercambios relacionados con objetos y acontecimientos observables. Dos niños pueden construir estructuras diferentes utilizando materiales semejantes y reconocer resultados distintos. El docente acompaña tales intercambios mediante intervenciones que faciliten la atención hacia las producciones ajenas. La participación no requiere necesariamente conversaciones extensas. Mostrar un objeto, repetir una acción o modificar una construcción puede expresar iniciativas comunicativas relevantes dentro de una experiencia educativa compartida.

La valoración de las experiencias manipulativas requiere atender los procesos desarrollados durante la actividad y evitar reducir el aprendizaje al producto obtenido. Observar elecciones, intentos de resolución y modificaciones espontáneas permite reconocer conocimientos en elaboración. La perspectiva de Tiede y Walton (2019) aporta elementos para considerar la importancia de intervenciones vinculadas con situaciones naturales de aprendizaje. En la práctica docente, documentar tales manifestaciones facilita ajustar las propuestas según intereses y necesidades individuales identificadas.

La incorporación de materiales manipulativos y recursos naturales requiere continuidad pedagógica para que las experiencias permitan profundizar conocimientos previamente construidos. Recuperar objetos conocidos mediante nuevas preguntas favorece relaciones entre descubrimientos realizados en

diferentes momentos. La participación familiar puede enriquecer la selección de recursos cercanos a la vida cotidiana. Corresponde al docente mantener propósitos educativos claros y condiciones de seguridad adecuadas, favoreciendo oportunidades de experimentación donde cada niño pueda intervenir activamente y reconocer sus propios avances.

3.5. Tecnologías interactivas y recursos multisensoriales digitales para la accesibilidad educativa

Las tecnologías interactivas ofrecen posibilidades para ampliar el acceso a experiencias educativas mediante interfaces que combinan imágenes, sonidos y respuestas táctiles. En educación inicial, su incorporación requiere reconocer las particularidades del desarrollo infantil y las necesidades de niños con autismo. El valor pedagógico de tales herramientas depende de su capacidad para facilitar acciones comprensibles y participativas. Su utilización debe responder a propósitos definidos que permitan relacionar las experiencias digitales con aprendizajes significativos dentro del entorno escolar cotidiano.

La accesibilidad digital comienza con interfaces comprensibles que permitan identificar opciones y ejecutar acciones sin demandas innecesarias. Los elementos visuales deben presentar una organización reconocible y mantener correspondencia con las funciones disponibles. La regulación del volumen y la posibilidad de reducir animaciones favorecen ajustes individuales. También conviene considerar el tamaño de los controles interactivos. Una herramienta educativa accesible permite modificar sus características para responder a diferentes necesidades perceptivas y capacidades de interacción durante las actividades.

Los recursos digitales multisensoriales pueden facilitar experiencias de asociación mediante relaciones entre estímulos visuales, auditivos y respuestas motoras. Una aplicación que

presenta sonidos vinculados con imágenes permite reconocer correspondencias mediante elecciones sencillas. Sin embargo, la acumulación de efectos audiovisuales puede dificultar la concentración de determinados niños. La selección pedagógica requiere distinguir los estímulos necesarios de aquellos que cumplen funciones decorativas. Reducir elementos secundarios puede favorecer una interacción comprensible y ajustada a las preferencias individuales.

La incorporación de dinámicas lúdicas digitales ha despertado interés investigador por sus posibles aplicaciones en poblaciones autistas. Liu et al. (2026) desarrollaron una revisión sistemática y metaanálisis sobre intervenciones digitales gamificadas dirigidas a niños y adolescentes con autismo. Su investigación ofrece un referente para examinar intervenciones tecnológicas estructuradas. No obstante, resulta necesario distinguir las aplicaciones clínicas evaluadas de los recursos destinados al aprendizaje escolar, pues sus objetivos y condiciones de utilización pueden presentar diferencias relevantes.

La personalización de las actividades digitales permite ajustar determinadas exigencias según las respuestas observadas durante su utilización. Modificar tiempos de presentación o reducir la cantidad de opciones puede facilitar la comprensión de una tarea. Conviene evitar que los niveles de dificultad aumenten automáticamente sin considerar las necesidades individuales. El docente necesita conservar capacidad de intervención sobre la herramienta. Una adaptación pertinente favorece experiencias donde el niño pueda reconocer sus acciones y participar con creciente independencia.

Las tecnologías interactivas también pueden facilitar formas alternativas de expresión mediante sistemas de comunicación aumentativa y apoyos visuales digitales. Seleccionar pictogramas o activar mensajes previamente configurados permite comunicar elecciones durante actividades escolares. Su

incorporación requiere atender las habilidades comunicativas y las preferencias de cada niño. El acompañamiento adulto debe favorecer intercambios auténticos con compañeros y docentes. La utilidad educativa depende de que tales recursos amplíen oportunidades comunicativas dentro de situaciones habituales de participación.

La evaluación de recursos tecnológicos requiere examinar sus propósitos y las características de la población destinataria. Liu et al. (2026) analizaron intervenciones digitales gamificadas mediante procedimientos de revisión sistemática y síntesis cuantitativa. Tales aportaciones permiten considerar la investigación disponible sin atribuir beneficios generales a cualquier aplicación educativa. La pertinencia de una herramienta depende también de su accesibilidad y adecuación evolutiva. Por ello, las decisiones docentes necesitan combinar evidencia científica con observación pedagógica individualizada.

La utilización de dispositivos digitales plantea responsabilidades relacionadas con la duración de las actividades y la protección de la información infantil. Conviene establecer periodos de uso compatibles con las necesidades educativas y preservar oportunidades de interacción presencial. Las aplicaciones deben examinarse también por sus mecanismos de recopilación de datos. La participación familiar puede contribuir a mantener criterios compartidos. Una planificación responsable considera tanto las posibilidades de aprendizaje como las condiciones de seguridad y bienestar.

La integración pedagógica de recursos digitales requiere observar las acciones que los niños desarrollan durante su utilización. Registrar elecciones, solicitudes de ayuda y respuestas ante modificaciones permite identificar necesidades de ajuste. Liu et al. (2026) aportan evidencia científica sobre intervenciones digitales gamificadas en población autista, aunque su revisión no permite equiparar todas las herramientas tecnológicas. En

educación inicial, la valoración debe considerar objetivos específicos y cambios observables en la participación durante actividades concretas.

Las tecnologías multisensoriales digitales adquieren pertinencia educativa cuando se incorporan mediante decisiones pedagógicas fundamentadas y sensibles a las diferencias individuales. Su utilización requiere articulación con experiencias presenciales y oportunidades de comunicación compartida. La formación docente resulta necesaria para seleccionar herramientas accesibles y reconocer posibles barreras durante su aplicación. Mantener una evaluación continua permite ajustar recursos según las respuestas infantiles, procurando que la innovación tecnológica contribuya efectivamente al aprendizaje y la participación autónoma.

3.6. Autorregulación sensorial, ajustes ambientales y participación infantil en las rutinas pedagógicas

La autorregulación sensorial durante la educación inicial se manifiesta en las maneras que cada niño encuentra para sostener su bienestar frente a las demandas cotidianas. En niños con autismo, tales respuestas pueden variar entre actividades e incluso dentro de una misma jornada. Reconocer señales tempranas de incomodidad permite intervenir antes de que aumente el malestar. La tarea pedagógica consiste en acompañar el reconocimiento de necesidades corporales y favorecer formas accesibles de expresarlas sin imponer respuestas.

Las rutinas pedagógicas ofrecen referencias temporales estables que pueden facilitar la anticipación de acontecimientos. Sin embargo, su previsibilidad no elimina las exigencias sensoriales asociadas con desplazamientos, reuniones grupales o cambios de actividad. Una transición breve puede resultar especialmente demandante cuando coinciden voces y movimientos. Anticipar lo que ocurrirá mediante señales visuales comprensibles permite

preparar la participación. También conviene reservar márgenes de tiempo para que el niño concluya una acción antes de incorporarse a la siguiente.

La observación de las respuestas individuales infantiles permite distinguir situaciones de cansancio, búsqueda de movimiento o rechazo ante determinados estímulos. Ninguna conducta aislada explica por completo una necesidad sensorial particular. Randell et al. (2022) evaluaron la terapia de integración sensorial mediante un ensayo clínico aleatorizado en niños autistas con dificultades de procesamiento sensorial. Su investigación invita a diferenciar las intervenciones terapéuticas estructuradas de los apoyos cotidianos que el profesorado puede ofrecer dentro del aula escolar.

Los ajustes ambientales adquieren utilidad cuando responden a momentos concretos de la jornada escolar. Durante una actividad colectiva puede reducirse el ruido de fondo o permitirse una ubicación menos expuesta. En tareas individuales resulta pertinente ofrecer alternativas de postura y acceso a materiales. Tales modificaciones requieren especial discreción para evitar señalar públicamente las diferencias. El objetivo es sostener la participación sin exigir que todos los niños permanezcan bajo condiciones perceptivas idénticas durante el mismo periodo.

Aprender a reconocer el propio estado corporal constituye un proceso gradual que necesita mediación adulta respetuosa. El docente puede nombrar señales observables y ofrecer opciones sencillas y comprensibles para responder a ellas. Pedir una pausa, cambiar de lugar o utilizar un apoyo acordado son decisiones que merecen reconocimiento. No corresponde interpretar automáticamente cada movimiento repetitivo como un problema. Algunas acciones pueden cumplir funciones personales de regulación y requieren comprensión antes de plantear cualquier modificación educativa.

La evidencia científica aconseja prudencia al atribuir efectos generales a programas de intervención sensorial. Randell et al. (2022) encontraron que la terapia evaluada no mostró beneficios clínicos globales suficientemente claros frente a la atención habitual en su resultado principal. Tal hallazgo no invalida los ajustes razonables dentro del aula, pero impide presentarlos como tratamientos de eficacia demostrada. En educación inicial, las decisiones deben apoyarse en necesidades observadas y en la participación efectiva de cada niño.

La participación infantil también comprende la posibilidad de comunicar desacuerdo ante una propuesta. Retirarse de una actividad, cubrirse los oídos o buscar distancia puede expresar una necesidad que merece atención. Cuando el adulto reconoce tales manifestaciones, facilita intercambios más claros y reduce la presión por obedecer de inmediato. Conviene ofrecer alternativas compatibles con el propósito pedagógico. El respeto por las preferencias individuales contribuye a que la rutina conserve sentido sin convertirse en una exigencia rígida.

Las pausas reguladoras pueden integrarse en la jornada sin establecer interrupciones extensas ni separar innecesariamente al niño de sus compañeros. Su duración y frecuencia deben ajustarse a las respuestas individuales. Algunos niños prefieren permanecer en silencio mientras otros buscan movimientos breves o contacto con objetos familiares. El retorno a la actividad requiere una invitación gradual y comprensible. Conviene valorar si la pausa favoreció el bienestar, evitando medir su utilidad mediante la obediencia posterior.

La coordinación entre escuela y familia aporta información sobre señales de malestar y recursos que el niño utiliza habitualmente. La comunicación permite reconocer coincidencias y diferencias entre entornos sin asumir que las mismas estrategias funcionarán siempre. Randell et al. (2022) estudiaron una intervención terapéutica específica, por lo que sus resultados no

deben extrapolarse directamente a todas las prácticas escolares. La colaboración profesional requiere distinguir apoyos pedagógicos, necesidades de evaluación especializada y decisiones compartidas con las familias.

Tabla 3

Experiencias sensoriales y aprendizaje significativo en niños con autismo durante la educación inicial

Eje temático	Orientaciones pedagógicas para el aprendizaje y la participación
Integración de experiencias multisensoriales	Articulación de estímulos visuales, auditivos y táctiles mediante actividades que favorezcan la construcción de conocimientos. Respeto por las particularidades perceptivas y los ritmos individuales de aprendizaje.
Ambientes sensorialmente accesibles y flexibles	Organización de espacios educativos con condiciones regulables de iluminación y sonido. Distribución comprensible de materiales para favorecer la exploración autónoma y reducir barreras de participación.
Experiencias táctiles, propioceptivas y vestibulares	Desarrollo de propuestas corporales adaptadas a las preferencias sensoriales individuales. Incorporación de actividades que favorezcan la percepción corporal y el equilibrio mediante movimientos voluntarios y seguros.
Materiales manipulativos y recursos naturales	Utilización de objetos cotidianos y elementos naturales para promover la experimentación directa. Desarrollo de oportunidades para observar propiedades y establecer relaciones mediante acciones significativas.
Tecnologías interactivas y recursos digitales	Incorporación de herramientas digitales accesibles con opciones de personalización sensorial. Utilización de apoyos visuales y sistemas interactivos para ampliar las posibilidades de comunicación y participación educativa.
Autorregulación sensorial y rutinas pedagógicas	Reconocimiento de necesidades individuales durante las actividades escolares. Aplicación de ajustes ambientales y apoyos anticipatorios que favorezcan el bienestar y la participación infantil.

Nota. Elaboración basada en los aportes de Tiede y Walton (2019), Golos et al. (2022), Randell et al. (2022), Ferreiro-Pérez et al. (2024), Leonardi et al. (2025) y Liu et al. (2026). Las orientaciones pedagógicas integran los contenidos del capítulo y no representan resultados directos de todas las investigaciones citadas.

La autorregulación sensorial se desarrolla mediante experiencias repetidas de reconocimiento, elección y acompañamiento. Su presencia en las rutinas pedagógicas exige docentes atentos a señales individuales y capaces de ajustar demandas sin perder los propósitos educativos. La participación adquiere mayor continuidad cuando el niño dispone de medios para expresar necesidades y recuperar comodidad. Registrar tales procesos permite revisar decisiones institucionales y evitar respuestas uniformes ante situaciones diversas, preservando el bienestar como condición de aprendizaje infantil cotidiano.

Capítulo 4

Educación socioemocional y habilidades para la vida cotidiana: autonomía, vínculos y bienestar infantil

La educación socioemocional ocupa un lugar relevante en el desarrollo integral de los niños con autismo durante sus primeros años de escolarización. Las experiencias afectivas que surgen en el aula influyen en la manera de relacionarse con otras personas y participar en actividades cotidianas. Cada encuentro representa una oportunidad para construir confianza y ampliar las posibilidades de interacción. Desde una perspectiva educativa respetuosa, el bienestar infantil requiere reconocer las particularidades individuales y ofrecer ambientes donde todos encuentren oportunidades de participación.

Comprender las experiencias emocionales infantiles exige reconocer que los sentimientos pueden manifestarse mediante expresiones diversas. Algunos niños comunican sus estados afectivos con palabras mientras otros recurren a movimientos o cambios en su comportamiento habitual. García-García et al. (2025) examinan intervenciones orientadas al fortalecimiento de la inteligencia emocional en personas autistas. Sus aportaciones permiten valorar la pertinencia de propuestas educativas que atiendan las diferencias individuales y favorezcan experiencias afectivas comprensibles dentro de relaciones pedagógicas cercanas y respetuosas.

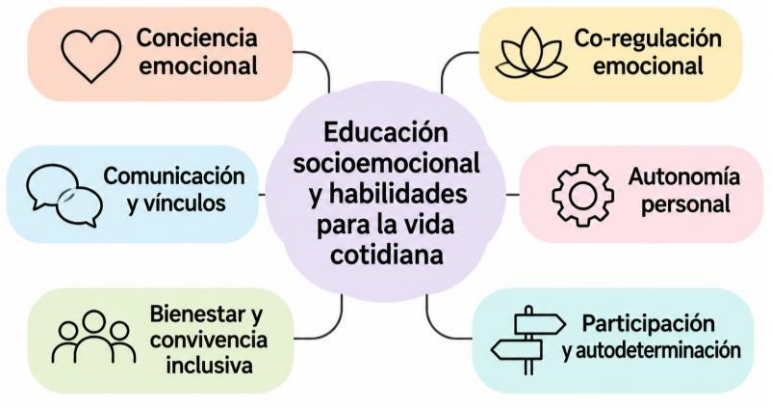
El bienestar emocional también depende de las condiciones ambientales que acompañan la experiencia escolar. Los estímulos sensoriales pueden influir en la disposición para participar y establecer relaciones con otras personas. Yang y Lin (2025) estudian las asociaciones entre alteraciones del sueño, dificultades de procesamiento sensorial y desregulación emocional en niños preescolares autistas. Su investigación invita a comprender las respuestas infantiles desde una perspectiva amplia que considere las condiciones personales y ambientales presentes durante la jornada educativa.

Las relaciones afectivas adquieren significado cuando los niños encuentran personas dispuestas a comprender sus iniciativas

comunicativas. La confianza interpersonal se desarrolla mediante intercambios donde las necesidades expresadas reciben atención y reconocimiento. En el ámbito escolar, Azad et al. (2021) analizan la comunicación entre familias y docentes de estudiantes autistas y plantean posibilidades para fortalecerla. Tal perspectiva permite comprender que la continuidad de los vínculos educativos requiere colaboración y acuerdos sensibles a las características de cada niño.

Figura 10

Dimensiones de la educación socioemocional infantil



La participación en actividades cotidianas representa otra dimensión del bienestar infantil porque permite experimentar capacidades personales dentro de situaciones significativas. Las oportunidades para intervenir en tareas habituales favorecen la construcción progresiva de confianza y responsabilidad. Uljarević et al. (2022) desarrollan una herramienta destinada a evaluar habilidades para la vida diaria y presentan evidencias preliminares de validación. Su contribución destaca la importancia de reconocer capacidades funcionales mediante criterios específicos que permitan comprender diferentes trayectorias de desarrollo infantil.

El reconocimiento de las capacidades infantiles necesita acompañarse de oportunidades reales para expresar preferencias y participar en decisiones. Durante la educación inicial, elegir una

actividad o manifestar desacuerdo constituye una experiencia vinculada con la construcción de identidad personal. Tales posibilidades requieren adultos capaces de escuchar y ofrecer alternativas comprensibles. La autodeterminación comienza a adquirir significado cuando las iniciativas infantiles reciben respuestas respetuosas y producen efectos reconocibles en las relaciones y experiencias compartidas dentro del ambiente escolar.

La relación entre desarrollo infantil y bienestar familiar merece atención dentro de las propuestas educativas dirigidas a niños con autismo. Las experiencias escolares forman parte de una vida cotidiana compartida con personas que poseen necesidades y responsabilidades propias. Duncan et al. (2024) examinan mediante revisión sistemática y metaanálisis los efectos de intervenciones naturalistas del desarrollo sobre la calidad de vida familiar. Su trabajo permite incorporar una mirada que considere las experiencias familiares al valorar las prácticas educativas.

La convivencia escolar ofrece oportunidades para experimentar pertenencia y reconocimiento dentro de una comunidad diversa. Participar en actividades compartidas adquiere significado cuando las diferencias individuales encuentran aceptación y existen condiciones accesibles para intervenir. Golos et al. (2022) estudian la participación de niños autistas en educación preescolar mediante la adaptación de un instrumento de observación estructurada. Su investigación aporta una perspectiva relevante para examinar las oportunidades de implicación infantil y reconocer posibles barreras presentes en los ambientes educativos.

La articulación entre bienestar emocional, comunicación y participación cotidiana requiere una práctica pedagógica sensible a las experiencias particulares de cada niño. Las relaciones educativas adquieren profundidad cuando permiten expresar necesidades y desarrollar iniciativas personales dentro de ambientes respetuosos. En ocasiones, pequeños cambios en la organización escolar

transforman las posibilidades de participación. La observación cuidadosa y el diálogo con las familias ayudan a reconocer condiciones favorables para construir experiencias de aprendizaje vinculadas con la vida cotidiana.

Desde una perspectiva integral, la educación socioemocional permite comprender la infancia autista mediante relaciones que reconocen derechos y posibilidades de desarrollo. El acompañamiento educativo necesita equilibrar las oportunidades de participación con el respeto por los ritmos personales. La confianza y el bienestar se construyen mediante experiencias sostenidas donde cada niño encuentra reconocimiento. Bajo tal orientación, la educación inicial puede favorecer comunidades escolares que valoren las diferencias y promuevan vínculos significativos en la vida infantil.

4.1. Desarrollo de la conciencia emocional y reconocimiento de estados afectivos mediante recursos visuales y experiencias vivenciales

La conciencia emocional durante la educación inicial se construye mediante experiencias que permiten reconocer las sensaciones propias y relacionarlas con acontecimientos cotidianos. En niños con autismo, dicho aprendizaje requiere atender las maneras de percibir, expresar y comunicar los estados afectivos. Una mirada, un movimiento corporal o una modificación del ritmo habitual pueden revelar vivencias que carecen de palabras. La intervención educativa comienza cuando el adulto observa dichas manifestaciones sin imponer interpretaciones apresuradas ni respuestas uniformes.

Los recursos visuales ofrecen referencias accesibles para vincular emociones con situaciones reconocibles. Fotografías de personas cercanas, ilustraciones y tarjetas con expresiones faciales pueden facilitar conversaciones sobre alegría, tristeza, miedo o enfado. Conviene evitar que el material reduzca cada emoción a un

gesto fijo, pues las manifestaciones afectivas varían entre personas. Su valor pedagógico aumenta cuando las imágenes dialogan con experiencias reales del niño y permiten identificar matices que una clasificación rígida dejaría fuera del aprendizaje.

El reconocimiento emocional adquiere sentido cuando parte de episodios vividos en el aula. Tras una actividad agradable, el docente puede recuperar una fotografía del momento y preguntar qué sintió cada participante. Resulta pertinente conversar después de una espera difícil o un cambio inesperado. Las respuestas pueden aparecer mediante palabras, señalamientos o sistemas alternativos de comunicación. Lo importante es abrir oportunidades para nombrar la experiencia sin exigir una explicación verbal que exceda las posibilidades del niño.

La investigación sobre intervenciones dirigidas a la inteligencia emocional en personas autistas permite fundamentar propuestas educativas adaptadas. García-García et al. (2025) revisan aproximaciones de intervención y muestran la pertinencia de abordar capacidades emocionales mediante apoyos estructurados. En educación inicial, tal orientación invita a organizar actividades breves con objetivos observables y participación diversa. La planificación debe conservar flexibilidad para responder a intereses y necesidades individuales y evitar que el reconocimiento afectivo se convierta en una prueba repetitiva.

Las experiencias vivenciales aportan una dimensión corporal que las imágenes por sí mismas no alcanzan. Durante una dramatización, los niños pueden representar situaciones familiares mediante muñecos, movimientos o relatos. El educador acompaña la actividad con preguntas abiertas y reconoce las respuestas. Una escena de pérdida de un juguete, por ejemplo, permite conversar sobre frustración sin atribuir idénticas reacciones a todos. El propósito consiste en ampliar el repertorio de significados emocionales desde situaciones cercanas y comprensibles.

La relación entre sensaciones corporales y estados afectivos merece atención. Algunos niños advierten primero tensión muscular, aceleración respiratoria o necesidad de movimiento antes de identificar una emoción. Los esquemas corporales ilustrados pueden ayudar a señalar dónde perciben cambios durante determinadas experiencias. Sin embargo, ninguna sensación posee un significado emocional universal. El acompañamiento exige escuchar la interpretación infantil y respetar posibles diferencias sensoriales, especialmente cuando el ambiente escolar presenta sonidos, luces o contactos que generan malestar.

El uso de secuencias visuales permite reconstruir acontecimientos sin depender de la memoria verbal. Tres imágenes pueden mostrar lo ocurrido antes de una situación, la reacción experimentada y aquello que ayudó a recuperar tranquilidad. Esta organización favorece relaciones entre hechos y sentimientos, aunque conviene admitir respuestas ambiguas o cambiantes. Desde una perspectiva educativa, García-García et al. (2025) respaldan la relevancia de intervenciones orientadas al desarrollo emocional, cuya aplicación requiere considerar las características de cada participante.

La mediación docente adquiere relevancia cuando el niño expresa emociones de manera poco convencional. Reír durante una situación tensa, guardar silencio ante una sorpresa o apartar la mirada no permiten deducir un estado interno. El adulto puede ofrecer hipótesis prudentes y comprobarlas mediante apoyos accesibles. Preguntar si una experiencia resultó agradable, incómoda o confusa abre posibilidades de respuesta. Con ello se protege la singularidad afectiva y se evita convertir la conducta observable en diagnóstico emocional.

La colaboración familiar enriquece el reconocimiento de estados afectivos porque aporta información sobre expresiones habituales y experiencias significativas fuera del aula. Un registro

compartido puede recoger situaciones agradables, momentos de inquietud y formas de comunicar necesidades. Dicho intercambio requiere discreción y acuerdos claros sobre el uso de fotografías personales. Cuando escuela y familia emplean referencias comprensibles para el niño, aumentan las oportunidades de reconocer emociones en ambientes distintos sin imponer respuestas idénticas ni expectativas inflexibles.

La valoración pedagógica debe centrarse en cambios dentro de interacciones auténticas. Señalar una imagen pertinente, comunicar incomodidad antes de abandonar una actividad o reconocer diferencias entre dos experiencias constituyen avances. García-García et al. (2025) destacan el interés de intervenciones destinadas a fortalecer competencias emocionales en el autismo. Desde la práctica educativa, registrar progresos individuales permite ajustar los apoyos y preservar un principio esencial: cada niño necesita tiempo y medios propios para comprender su mundo afectivo.

4.2. Estrategias de co-regulación emocional y acompañamiento respetuoso ante situaciones de sobrecarga sensorial

La co-regulación emocional constituye un proceso relacional mediante el cual el adulto ofrece seguridad y apoyo para afrontar experiencias que desbordan los recursos infantiles de autorregulación. En niños con autismo, adquiere especial relevancia cuando las demandas sensoriales del entorno generan malestar intenso. Su desarrollo requiere vínculos confiables y una presencia adulta capaz de reconocer señales tempranas de incomodidad. Acompañar implica ajustar las condiciones ambientales y ofrecer respuestas sensibles que respeten los ritmos particulares de cada niño.

La sobrecarga sensorial puede manifestarse mediante inquietud motora, llanto, aislamiento o resistencia ante

determinadas actividades. Tales expresiones necesitan interpretarse considerando las características individuales y las condiciones inmediatas del ambiente. Yang y Lin (2025) examinan las relaciones entre dificultades de procesamiento sensorial, alteraciones del sueño y desregulación emocional en niños preescolares autistas. Sus aportes permiten comprender la conveniencia de observar distintos factores asociados al bienestar infantil antes de atribuir las reacciones intensas a problemas de comportamiento.

Figura 11

Estrategias de co-regulación y bienestar emocional



La prevención comienza con una organización ambiental que contemple diferentes necesidades perceptivas. Regular la iluminación, disminuir ruidos persistentes y disponer de espacios tranquilos puede reducir experiencias de saturación. También conviene anticipar actividades que impliquen aglomeraciones o estímulos intensos. La observación cotidiana permite reconocer condiciones que favorecen el bienestar de cada niño. Un ambiente accesible conserva oportunidades de participación y ofrece

alternativas cuando determinadas experiencias resultan difíciles de tolerar durante la jornada educativa habitual del aula.

Durante un episodio de sobrecarga, la intervención adulta necesita transmitir calma mediante acciones comprensibles y respetuosas. Reducir las demandas verbales, mantener una distancia adecuada y ofrecer un lugar menos estimulante pueden facilitar la recuperación emocional. El contacto físico requiere especial prudencia porque algunas personas experimentan incomodidad ante aproximaciones inesperadas. La prioridad consiste en proteger la seguridad y permitir que el niño encuentre condiciones favorables para recuperar estabilidad sin presiones adicionales ni exigencias inmediatas de obediencia.

La disponibilidad emocional del docente influye en la calidad del acompañamiento durante situaciones difíciles. Una voz serena y movimientos previsibles pueden aportar referencias de seguridad cuando el entorno resulta abrumador. Sin embargo, cada niño responde de manera particular a la cercanía interpersonal. Algunos buscan compañía mientras otros necesitan mayor distancia. La co-regulación exige reconocer dichas preferencias y modificar la intervención cuando sea necesario. Respetar una retirada momentánea también puede constituir una respuesta educativa sensible y apropiada.

Las dificultades de regulación emocional pueden relacionarse con condiciones que trascienden el episodio observado. Yang y Lin (2025) analizan conjuntamente las alteraciones del sueño, el procesamiento sensorial y la desregulación emocional durante la etapa preescolar. Tal aproximación invita a considerar el descanso y las experiencias sensoriales al interpretar variaciones en la disposición infantil. Una jornada especialmente difícil merece una lectura cuidadosa antes de incrementar las demandas educativas o establecer consecuencias disciplinarias que agraven el malestar.

Los apoyos de co-regulación pueden construirse mediante acuerdos sencillos y experiencias compartidas en momentos de tranquilidad. Elegir un objeto reconfortante, identificar un espacio de descanso o practicar una pausa voluntaria permite ampliar las alternativas disponibles. Conviene presentar tales recursos sin convertirlos en obligaciones durante una crisis. Su utilidad depende de las preferencias individuales y de las condiciones presentes. La participación infantil en dichas elecciones fortalece la confianza y favorece una relación educativa basada en respeto.

Después de una experiencia intensa, el acompañamiento requiere preservar la dignidad infantil y evitar comentarios que produzcan vergüenza. Cuando el niño recupera disponibilidad para interactuar, puede resultar oportuno revisar lo ocurrido mediante recursos comunicativos accesibles. No siempre será necesario conversar inmediatamente. En ocasiones, retomar una actividad conocida ofrece mayor seguridad. El docente puede registrar las condiciones previas al episodio y valorar ajustes ambientales que reduzcan la probabilidad de nuevas experiencias de saturación sensorial.

La coordinación entre docentes y familias permite reconocer variaciones en las necesidades de regulación emocional. Compartir observaciones sobre descanso, sensibilidad ambiental y respuestas de acompañamiento facilita decisiones educativas mejor fundamentadas. La investigación de Yang y Lin (2025) aporta elementos para considerar conjuntamente dimensiones sensoriales, emocionales y relacionadas con el sueño. Desde una perspectiva colaborativa, resulta pertinente acordar apoyos flexibles y revisar su utilidad sin trasladar responsabilidades exclusivamente al hogar ni al centro educativo.

La evaluación del acompañamiento respetuoso debe atender la calidad de las respuestas adultas y las oportunidades reales de bienestar infantil. Reducir la intensidad de una experiencia, facilitar una pausa solicitada o recuperar la

participación constituyen indicadores relevantes. También importa reconocer cuándo una estrategia necesita modificarse. La co-regulación se desarrolla mediante relaciones consistentes que admiten diferencias individuales y cambios cotidianos. Su valor educativo reside en ofrecer seguridad mientras el niño construye gradualmente recursos propios de regulación emocional.

4.3. Comunicación emocional, expresión de necesidades y construcción de relaciones interpersonales significativas

La comunicación emocional durante la educación inicial permite que los niños expresen preferencias, compartan experiencias y participen en relaciones afectivas significativas. En el autismo, dicho proceso puede desarrollarse mediante formas comunicativas diversas que requieren reconocimiento y respuestas sensibles. La expresión verbal representa una posibilidad entre otras igualmente legítimas. Gestos, movimientos y dispositivos de comunicación pueden transmitir intenciones relevantes. La tarea educativa consiste en favorecer intercambios comprensibles donde cada manifestación encuentre interlocutores disponibles y oportunidades auténticas de participación cotidiana.

Expresar necesidades personales constituye una experiencia vinculada con la confianza interpersonal. Cuando un niño descubre que sus peticiones reciben atención, comienza a reconocer el valor de comunicarse con otras personas. Solicitar ayuda, rechazar una actividad o manifestar interés por un compañero adquiere significado dentro de relaciones respetuosas. El docente necesita ofrecer oportunidades frecuentes para tomar decisiones y comunicar preferencias. Cada intercambio debe reconocer el derecho infantil a expresar desacuerdo sin recibir respuestas punitivas ni descalificaciones.

La construcción de vínculos significativos requiere experiencias compartidas donde las diferencias comunicativas

encuentren aceptación. Las actividades entre compañeros pueden organizarse alrededor de intereses comunes sin exigir interacciones permanentes. Compartir materiales, observar una creación ajena o participar brevemente en un juego representan posibilidades legítimas de encuentro. El educador facilita acercamientos mediante invitaciones claras y respeta las decisiones individuales. La calidad de las relaciones depende de experiencias de confianza y reconocimiento mutuo, antes que de una frecuencia predeterminada.

La comunicación entre familias y docentes constituye una dimensión relevante para comprender las necesidades expresivas infantiles. Azad et al. (2021) abordan la optimización del intercambio entre padres y profesores de estudiantes autistas mediante una perspectiva de colaboración escolar. Su trabajo permite valorar la importancia de establecer canales comunicativos que favorezcan acuerdos compartidos. En educación inicial, conocer las formas habituales de expresión del niño contribuye a interpretar sus iniciativas y ofrecer respuestas educativas coherentes entre ambientes cotidianos.

Los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación pueden ampliar las posibilidades de participación cuando el lenguaje oral resulta insuficiente o poco accesible. Tableros de símbolos, comunicadores y gestos convencionales ofrecen medios para expresar deseos, sentimientos y opiniones. Su incorporación requiere respetar las preferencias infantiles y garantizar disponibilidad durante actividades habituales. El aprendizaje comunicativo adquiere mayor sentido cuando permite intervenir en decisiones reales. Pedir compañía o manifestar desacuerdo merece atención equivalente a cualquier solicitud expresada mediante palabras.

La reciprocidad interpersonal se construye mediante intercambios donde ambas personas encuentran oportunidades de iniciativa. En el aula, escuchar una propuesta infantil y responder

de manera comprensible puede favorecer experiencias de reconocimiento mutuo. También importa permitir pausas prolongadas cuando el procesamiento comunicativo requiere mayor tiempo. El docente evita completar apresuradamente las respuestas o dirigir cada interacción. Las relaciones significativas necesitan espacios donde los niños puedan influir en lo compartido y experimentar que sus aportaciones modifican las experiencias colectivas.

Los encuentros entre compañeros ofrecen oportunidades para comprender diferentes maneras de comunicar afecto e interés. Algunos niños prefieren actividades paralelas mientras otros buscan intercambios frecuentes mediante objetos o conversaciones. La mediación educativa puede facilitar acuerdos sencillos sin establecer una forma obligatoria de amistad. Conviene enseñar a respetar negativas y reconocer iniciativas comunicativas poco convencionales. Una convivencia inclusiva comienza cuando las diferencias dejan de interpretarse como obstáculos y adquieren reconocimiento dentro de las relaciones infantiles cotidianas.

La colaboración familiar puede fortalecer la continuidad de las oportunidades comunicativas mediante acuerdos realistas y revisiones periódicas. Azad et al. (2021) examinan la comunicación entre familias y profesionales escolares como un ámbito susceptible de mejora mediante estrategias colaborativas. Desde dicha perspectiva, compartir observaciones específicas permite identificar avances y necesidades sin recurrir a valoraciones generales. Las reuniones breves pueden centrarse en experiencias concretas de participación y favorecer decisiones respetuosas con las prioridades familiares e infantiles.

La expresión emocional también requiere oportunidades para comunicar límites personales dentro de las relaciones. Rechazar un abrazo, solicitar distancia o abandonar momentáneamente una interacción constituyen decisiones que merecen reconocimiento. El docente puede enseñar formas

accesibles de expresar consentimiento y desacuerdo mediante experiencias cotidianas. Respetar tales manifestaciones contribuye a construir vínculos donde la cercanía afectiva permanece asociada con seguridad. Las relaciones saludables necesitan reciprocidad y reconocimiento de la voluntad individual desde los primeros años educativos.

La valoración del desarrollo comunicativo debe considerar la participación efectiva del niño en relaciones relevantes para su vida cotidiana. Iniciar un intercambio, expresar una preferencia o mantener una actividad compartida pueden representar progresos significativos. Importa observar también la disposición del entorno para comprender y responder a diferentes formas expresivas. La educación socioemocional encuentra sentido cuando favorece relaciones donde cada niño experimenta pertenencia y reconocimiento, conserva su individualidad y participa activamente en decisiones que afectan su bienestar.

4.4. Desarrollo progresivo de la autonomía personal mediante rutinas funcionales, secuencias visuales y apoyos individualizados

La autonomía personal durante la educación inicial se desarrolla mediante oportunidades cotidianas para actuar con iniciativa y participar en decisiones propias. En niños con autismo, adquirir habilidades funcionales requiere considerar intereses, capacidades y necesidades de apoyo sin establecer expectativas uniformes. Vestirse, organizar pertenencias o colaborar en la alimentación representan experiencias vinculadas con la participación. El acompañamiento educativo debe ofrecer condiciones accesibles para que cada niño amplíe gradualmente su intervención en actividades relevantes para su bienestar.

Las rutinas funcionales aportan oportunidades de aprendizaje cuando responden a necesidades reales y conservan un propósito comprensible. Preparar materiales antes de trabajar o

guardar objetos después del juego permite practicar acciones con resultados visibles. La repetición puede favorecer familiaridad, aunque conviene introducir variaciones de manera gradual y respetuosa. El docente observa qué pasos realiza el niño por iniciativa propia y cuáles requieren acompañamiento. Tal distinción orienta decisiones pedagógicas sin convertir cada actividad en evaluación permanente.

La valoración de las habilidades para la vida diaria necesita atender distintos niveles de participación y desempeño. Uljarević et al. (2022) desarrollaron una escala de evaluación centrada en dichas habilidades y presentaron resultados preliminares de validación. Su contribución permite reconocer la utilidad de describir capacidades funcionales mediante criterios específicos. En educación inicial, observar acciones concretas ofrece información para ajustar apoyos y establecer metas alcanzables que respondan a prioridades infantiles y familiares, evitando comparaciones entre compañeros.

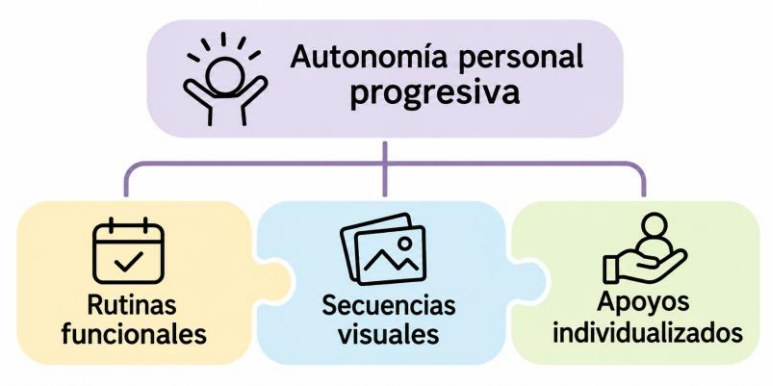
Las secuencias visuales pueden facilitar la comprensión de actividades compuestas por varios pasos. Una serie de fotografías del propio entorno permite representar acciones como lavarse las manos o preparar la mochila. Su organización debe corresponder con la experiencia real del niño y utilizar imágenes fácilmente reconocibles. Durante la práctica, el adulto puede señalar cada paso sin exigir atención constante al material. Con el tiempo, algunas referencias podrán retirarse cuando dejen de resultar necesarias para participar.

Los apoyos individualizados adquieren sentido cuando responden a barreras observadas y respetan la manera particular de aprender. Un niño puede necesitar objetos ubicados a menor altura mientras otro requiere más tiempo para completar una acción. También puede resultar útil adaptar cierres, recipientes o utensilios cotidianos. La intervención docente procura facilitar la actividad sin asumir tareas que el niño desea intentar. Ofrecer ayuda

graduada exige sensibilidad para reconocer cuándo intervenir y cuándo permitir nuevos ensayos autónomos.

La participación infantil en las decisiones cotidianas fortalece el sentido de competencia y pertenencia. Elegir entre dos prendas o decidir el orden de actividades compatibles con la jornada permite ejercer preferencias personales. Tales elecciones deben ser auténticas y contar con alternativas accesibles. Cuando aparece una dificultad, el adulto puede ofrecer opciones de ayuda en lugar de resolver inmediatamente la situación. La autonomía crece mediante experiencias donde las iniciativas infantiles producen efectos reconocibles y reciben respeto.

Figura 12
Apoyos para el desarrollo de la autonomía personal



El aprendizaje de habilidades funcionales también requiere considerar las condiciones sensoriales y motoras de cada actividad. Algunas texturas de alimentos, prendas o productos de higiene pueden resultar incómodas. Conviene revisar materiales y procedimientos antes de interpretar la resistencia como falta de disposición. Uljarević et al. (2022) contribuyen al estudio de las habilidades cotidianas mediante una herramienta específica de evaluación. Su enfoque refuerza la pertinencia de observar desempeños concretos sin ignorar las condiciones que los facilitan.

La coordinación entre familia y escuela favorece oportunidades consistentes para practicar habilidades relevantes en diferentes ambientes. Conviene acordar prioridades alcanzables y compartir información sobre adaptaciones que funcionan durante actividades habituales. No todas las rutinas domésticas necesitan reproducirse en el aula ni todas las escolares resultan pertinentes en casa. El intercambio debe respetar tiempos familiares y posibilidades materiales. Una comunicación cuidadosa ayuda a reconocer pequeños avances que podrían pasar inadvertidos cuando se observan espacios por separado.

La retirada gradual de apoyos requiere decisiones basadas en observaciones y en la comodidad del niño. Reducir indicaciones verbales o permitir que consulte una secuencia visual por iniciativa propia puede ampliar su participación. Sin embargo, mantener determinados recursos también constituye una adaptación legítima. La independencia absoluta no representa una meta adecuada para todas las actividades. Importa que el niño disponga de medios eficaces para actuar, solicitar colaboración y participar sin experimentar exigencias durante la jornada.

El seguimiento pedagógico puede registrar cambios pequeños que expresan mayor participación en actividades significativas. Iniciar una rutina, completar algunos pasos o reconocer cuándo pedir ayuda constituyen indicadores útiles. La propuesta de Uljarević et al. (2022) destaca la posibilidad de evaluar habilidades de vida diaria mediante dimensiones específicas. En el aula, tales observaciones orientan ajustes individualizados y permiten reconocer progresos sin apresurar aprendizajes. La autonomía infantil se fortalece cuando el acompañamiento conserva respeto por preferencias personales.

4.5. Participación en actividades de la vida cotidiana, toma de decisiones y fortalecimiento de la autodeterminación infantil

La autodeterminación infantil comienza a desarrollarse cuando las decisiones del niño tienen consecuencias reconocibles en su vida cotidiana. En educación inicial, participar en asuntos cercanos permite experimentar preferencias, expresar desacuerdos y descubrir posibilidades de acción. Para los niños con autismo, resulta necesario ofrecer oportunidades accesibles que respeten sus formas particulares de comunicación. Elegir una actividad o decidir cuándo solicitar compañía adquiere valor educativo cuando la respuesta adulta reconoce verdaderamente la voluntad expresada por cada participante.

Participar en la vida cotidiana implica intervenir en actividades compartidas desde intereses y capacidades personales. Preparar una merienda, distribuir materiales o colaborar en el cuidado del aula puede convertirse en una experiencia de pertenencia. El propósito de tales acciones debe resultar comprensible para el niño. Conviene evitar asignaciones mecánicas que reduzcan su participación al cumplimiento de instrucciones. Una responsabilidad elegida libremente favorece el compromiso y permite reconocer la contribución individual dentro del grupo escolar cotidiano.

La toma de decisiones necesita alternativas auténticas y comprensibles. Ofrecer dos actividades posibles puede facilitar una elección inicial, pero también conviene aceptar propuestas diferentes cuando las condiciones lo permiten. El docente observa preferencias expresadas mediante palabras, gestos o acciones y concede tiempo suficiente para responder. Una decisión infantil puede cambiar durante la experiencia. Reconocer esa posibilidad enseña que participar implica revisar deseos y negociar acuerdos, sin convertir cada cambio de opinión en una dificultad conductual.

La participación cotidiana también repercute en la organización familiar y merece abordarse desde una perspectiva compartida. Duncan et al. (2024) examinan mediante revisión sistemática y metaanálisis los efectos de intervenciones conductuales naturalistas del desarrollo sobre la calidad de vida familiar. Su trabajo sitúa el bienestar de las familias como una dimensión relevante al valorar intervenciones. En educación inicial, resulta pertinente considerar si las propuestas de participación infantil son compatibles con las necesidades domésticas reales.

La autodeterminación requiere aprender a expresar preferencias incluso cuando difieren de las expectativas adultas. Rechazar una actividad, pedir una modificación o proponer otra forma de participar son manifestaciones que merecen escucha. El educador puede explicar límites necesarios sin desautorizar la iniciativa del niño. Cuando una petición no puede atenderse, conviene ofrecer razones comprensibles y alternativas viables. Tales intercambios permiten ejercer influencia personal dentro de relaciones donde existen responsabilidades compartidas y acuerdos negociables de manera respetuosa.

Las experiencias de elección adquieren mayor profundidad cuando permiten reconocer sus resultados. Un niño que decide regar las plantas puede observar cambios y asumir nuevas preguntas sobre su cuidado. El adulto acompaña sin anticipar todas las respuestas ni corregir inmediatamente cada intento. Algunas decisiones producirán resultados inesperados y requerirán ajustes. Siempre que exista seguridad, permitir pequeñas equivocaciones favorece el aprendizaje práctico y fortalece la confianza para emprender iniciativas dentro de actividades significativas del aula cotidianas.

La relación entre participación infantil y bienestar familiar exige evitar expectativas que incrementen innecesariamente las cargas cotidianas. Duncan et al. (2024) estudian la calidad de vida familiar en investigaciones sobre intervenciones naturalistas del

desarrollo. Su revisión invita a examinar resultados que trascienden el desempeño individual del niño. Desde la práctica educativa, conviene acordar propuestas viables con las familias y reconocer que cada hogar dispone de tiempos, prioridades y recursos diferentes y cambiantes para acompañar decisiones.

La participación en actividades colectivas plantea oportunidades para negociar intereses sin perder la propia voz. Durante la preparación de una celebración escolar, los niños pueden decidir materiales, tareas o formas de intervenir. Algunos preferirán observar antes de incorporarse y otros necesitarán alternativas menos concurridas. El docente procura que ninguna modalidad sea considerada inferior. Construir acuerdos compartidos requiere escuchar preferencias diferentes y reconocer que pertenecer al grupo no obliga a participar de manera idéntica y respetada.

La valoración de la autodeterminación debe considerar oportunidades efectivas de elección y no únicamente respuestas consideradas correctas. Importa registrar quién propone actividades, qué decisiones reciben atención y cuándo las normas impiden una participación razonable. También conviene preguntar a las familias si las iniciativas escolares tienen sentido en su vida diaria. La perspectiva de Duncan et al. (2024) refuerza la pertinencia de atender el bienestar familiar al examinar intervenciones dirigidas a niños autistas y sus familias.

Fortalecer la autodeterminación durante la infancia requiere sostener oportunidades de participación que evolucionen con los intereses y experiencias personales. Elegir, disentir, colaborar y revisar decisiones son aprendizajes vinculados con el ejercicio progresivo de derechos. El acompañamiento educativo necesita ofrecer información accesible y reconocer los apoyos que cada niño desea utilizar. Una práctica respetuosa permite que las decisiones infantiles tengan presencia real en la jornada escolar y

contribuyan a construir relaciones basadas en confianza mutua duradera.

4.6. Bienestar socioemocional, sentido de pertenencia y convivencia inclusiva en los espacios de educación inicial

El bienestar socioemocional en educación inicial se relaciona con la posibilidad de habitar espacios donde cada niño experimenta seguridad, reconocimiento y aceptación. Para los niños con autismo, pertenecer a una comunidad educativa implica encontrar condiciones que respeten sus particularidades y favorezcan relaciones satisfactorias. La convivencia inclusiva comienza en las interacciones habituales, cuando las diferencias dejan de generar exclusión. El ambiente escolar adquiere significado afectivo mediante experiencias compartidas que permiten sentirse parte de una comunidad humana cercana.

El sentido de pertenencia se construye mediante experiencias donde la presencia infantil adquiere valor para los demás. Ser recibido con familiaridad, encontrar un lugar reconocido dentro del grupo y participar en acontecimientos compartidos favorece vínculos de confianza. Conviene observar si las actividades permiten distintas formas de implicación. Un niño puede sentirse integrado mientras escucha una conversación o contempla una creación colectiva. La pertenencia necesita reconocimiento mutuo y oportunidades reales para compartir la vida escolar cotidiana.

La participación constituye una dimensión observable de la inclusión educativa y permite examinar las oportunidades disponibles para cada niño. Golos et al. (2022) abordaron la adaptación y las propiedades psicométricas iniciales de un instrumento estructurado para observar la participación preescolar de niños autistas. Su investigación destaca el interés de estudiar dicha participación mediante procedimientos sistemáticos. En la

práctica docente, observar quién interviene y bajo qué condiciones ayuda a reconocer barreras que podrían permanecer inadvertidas durante las actividades.

La convivencia inclusiva requiere acuerdos compartidos que protejan la dignidad de todos los participantes. Las normas adquieren mayor sentido cuando se explican mediante situaciones cercanas y admiten diferentes maneras de cumplimiento. Esperar un turno puede requerir tiempos variables o mediaciones específicas. El docente necesita distinguir entre comportamientos que afectan la seguridad colectiva y expresiones individuales que no perjudican a nadie. Una comunidad respetuosa evita convertir las diferencias comunicativas o sensoriales en motivos de corrección permanente.

Las relaciones entre compañeros adquieren profundidad cuando existen oportunidades para compartir intereses sin presiones de interacción constante. Un proyecto artístico o una actividad de construcción pueden favorecer encuentros espontáneos entre niños con preferencias diferentes. El adulto acompaña cuando aparecen dificultades de comprensión y evita intervenir innecesariamente en cada intercambio. También resulta importante reconocer los momentos de participación tranquila. La convivencia se fortalece cuando los encuentros permiten disfrutar de la compañía ajena sin perder individualidad.

La organización institucional influye en las posibilidades de bienestar y participación infantil. Los espacios comunes necesitan ofrecer accesibilidad y oportunidades de encuentro sin desconocer preferencias individuales. Golos et al. (2022) examinan la participación preescolar mediante una herramienta de observación estructurada que permite considerar diferentes manifestaciones de implicación. Desde una perspectiva pedagógica, resulta pertinente analizar las condiciones que facilitan la presencia activa de los niños y revisar prácticas que restringen innecesariamente su participación en experiencias colectivas.

La prevención de situaciones de exclusión exige una intervención docente atenta a las relaciones que se desarrollan entre compañeros. Comentarios despectivos, imitaciones ofensivas o rechazos reiterados necesitan respuestas educativas oportunas. Conviene promover conversaciones sobre respeto mediante experiencias comprensibles para la edad infantil. El propósito consiste en reconocer que las personas pueden comunicarse y participar de maneras diferentes. La convivencia mejora cuando los niños aprenden a identificar situaciones injustas y encuentran adultos dispuestos a intervenir.

La participación de las familias en la comunidad educativa puede enriquecer las experiencias de pertenencia infantil. Compartir celebraciones, proyectos o encuentros escolares permite reconocer diversas formas de organización familiar y fortalecer relaciones de confianza. Sin embargo, conviene evitar actividades que impongan obligaciones difíciles de cumplir. La colaboración adquiere sentido cuando reconoce posibilidades reales de participación. Escuchar las perspectivas familiares también permite identificar prácticas institucionales que generan incomodidad y requieren modificaciones para favorecer relaciones respetuosas y cercanas.

La evaluación de la convivencia inclusiva necesita considerar experiencias individuales y características del ambiente escolar. Golos et al. (2022) aportan una aproximación metodológica para observar la participación de niños autistas en educación preescolar. Tal perspectiva permite fundamentar registros pedagógicos sobre oportunidades de implicación y posibles barreras. Conviene complementar las observaciones con información familiar y manifestaciones infantiles de satisfacción o malestar. El bienestar requiere atender experiencias afectivas que pueden permanecer invisibles mediante indicadores exclusivamente conductuales o académicos.

Tabla 4

Dimensiones de la educación socioemocional y desarrollo de habilidades para la vida cotidiana en niños con autismo

Dimensión educativa	Orientaciones pedagógicas para la educación inicial
Conciencia emocional y reconocimiento de estados afectivos	Favorecer la identificación y expresión de emociones mediante recursos visuales y experiencias vivenciales. Reconocer las particularidades comunicativas y promover la comprensión progresiva de los estados afectivos propios y ajenos.
Co-regulación emocional y acompañamiento respetuoso	Ofrecer seguridad emocional mediante interacciones sensibles y ambientes adaptados a las necesidades sensoriales. Reconocer señales de sobrecarga y proporcionar apoyos individualizados que favorezcan el bienestar sin imponer respuestas conductuales uniformes.
Comunicación emocional y relaciones interpersonales	Facilitar la expresión de necesidades y preferencias mediante diferentes modalidades comunicativas. Promover vínculos basados en la reciprocidad y el reconocimiento de las iniciativas infantiles. Fortalecer la colaboración entre familias y docentes.
Autonomía personal y habilidades funcionales	Desarrollar capacidades para participar en actividades cotidianas mediante rutinas funcionales y secuencias visuales. Ajustar los apoyos según las características individuales y favorecer la participación progresiva en tareas significativas.
Participación cotidiana y autodeterminación infantil	Generar oportunidades auténticas para elegir y expresar desacuerdos. Reconocer las decisiones infantiles y facilitar experiencias que fortalezcan la iniciativa personal dentro de relaciones respetuosas.
Bienestar socioemocional y convivencia inclusiva	Construir ambientes educativos accesibles que favorezcan el sentido de pertenencia y la participación colectiva. Prevenir prácticas excluyentes y promover relaciones basadas en el respeto por las diferencias individuales.

Nota. Elaboración propia a partir de los ejes temáticos del capítulo 4, fundamentados en García-García et al. (2025), Yang y Lin (2025), Azad et al. (2021), Uljarević et al. (2022), Duncan et al. (2024) y Golos et al. (2022).

Una comunidad educativa inclusiva se reconoce en las experiencias cotidianas de sus integrantes. La participación

adquiere profundidad cuando cada niño encuentra oportunidades para contribuir y recibir reconocimiento sin renunciar a sus particularidades. El bienestar socioemocional necesita relaciones cuidadosas y prácticas institucionales abiertas a revisión. Desde la educación inicial, cultivar pertenencia implica sostener ambientes donde las diferencias sean respetadas y las experiencias compartidas permitan construir confianza, vínculos duraderos y una convivencia verdaderamente humana para todos.

Capítulo 5

Evaluación del desarrollo y acompañamiento pedagógico: seguimiento individualizado y colaboración con las familias

La evaluación del desarrollo infantil constituye una responsabilidad pedagógica que trasciende la identificación de habilidades adquiridas. En la educación inicial de niños con autismo, comprender los procesos de aprendizaje exige reconocer la singularidad de cada trayectoria y las condiciones que favorecen su desenvolvimiento. La mirada educativa necesita atender tanto las capacidades manifiestas como aquellas posibilidades que todavía requieren acompañamiento. Desde tal perspectiva, evaluar significa comprender experiencias infantiles para orientar decisiones respetuosas de sus ritmos, intereses y necesidades personales.

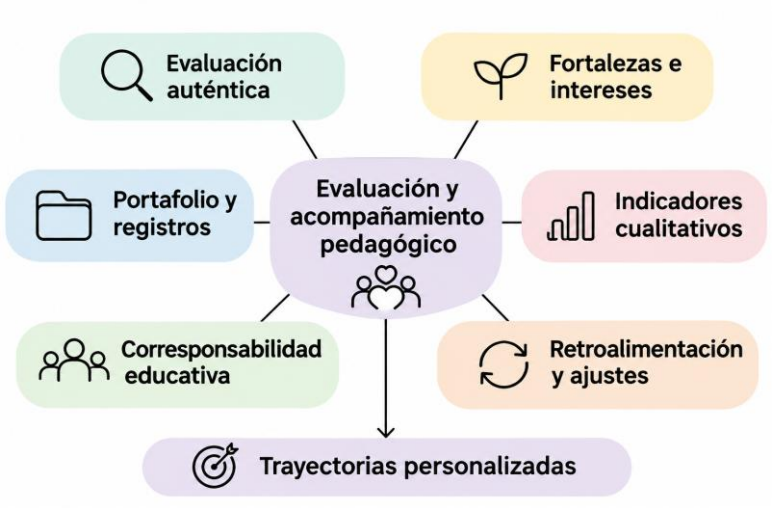
El desarrollo integral adquiere significados particulares cuando se reconoce la diversidad de formas mediante las cuales los niños participan en la vida escolar. Sus expresiones comunicativas, preferencias y relaciones con el ambiente ofrecen información que difícilmente puede reducirse a resultados estandarizados. Sandbank et al. (2023) examinan la evidencia sobre intervenciones tempranas en autismo y advierten limitaciones que requieren interpretaciones prudentes. Tal consideración invita a sostener una evaluación sensible a las diferencias individuales y fundamentada en evidencias pertinentes.

La vida cotidiana del aula ofrece oportunidades para comprender aprendizajes que adquieren sentido mediante la interacción con personas y materiales. Cada experiencia permite reconocer iniciativas infantiles y condiciones que facilitan su participación. Sin embargo, interpretar tales manifestaciones exige superar apreciaciones inmediatas y mantener una disposición reflexiva. La evaluación adquiere profundidad cuando el educador relaciona sus observaciones con decisiones posteriores. De ese vínculo depende que la información recogida contribuya efectivamente a mejorar las oportunidades educativas de cada niño.

Reconocer las fortalezas infantiles permite construir propuestas pedagógicas que parten de posibilidades reales y

aspiraciones significativas. Los intereses personales adquieren relevancia cuando orientan experiencias capaces de ampliar la participación sin desconocer las preferencias individuales. Song et al. (2025) revisan metaanálisis sobre intervenciones naturalistas del desarrollo y la conducta en niños con autismo. Su trabajo aporta una referencia para examinar enfoques vinculados con experiencias habituales, considerando cuidadosamente la evidencia disponible y las particularidades de cada situación educativa.

Figura 13
Evaluación y acompañamiento del desarrollo infantil



El seguimiento del aprendizaje requiere conservar información que permita comprender transformaciones a lo largo del tiempo. Las experiencias infantiles adquieren mayor significado cuando pueden revisarse desde diferentes momentos y perspectivas. Lee et al. (2022) presentan un procedimiento orientado a incorporar resultados personalizados en la evaluación de intervenciones con jóvenes y adultos autistas. Aunque su población de estudio difiere de la primera infancia, su planteamiento permite reflexionar sobre la importancia de

establecer referentes individualizados para valorar procesos educativos significativos.

La calidad de una experiencia educativa también depende de las oportunidades que ofrece para comunicarse, decidir y participar con bienestar. Tales dimensiones requieren una interpretación cuidadosa porque sus manifestaciones varían entre niños y situaciones. Evaluarlas implica reconocer el valor de las expresiones individuales y las condiciones que permiten ejercerlas. La inclusión adquiere sentido cuando las decisiones pedagógicas consideran la experiencia vivida por cada niño y procuran ampliar sus posibilidades de participación en relaciones educativas respetuosas y accesibles.

El acompañamiento pedagógico necesita sostenerse mediante relaciones profesionales capaces de compartir información y construir acuerdos comprensibles. Azad et al. (2024) estudian la viabilidad, aceptabilidad y facilidad de uso de una formación comunicativa vinculada con la colaboración escolar. Su investigación permite reconocer la importancia de examinar las condiciones prácticas del intercambio entre participantes educativos. En educación inicial, la comunicación respetuosa favorece interpretaciones compartidas y contribuye a evitar decisiones fragmentadas sobre el desarrollo de los niños con autismo.

La colaboración adquiere especial relevancia cuando las necesidades infantiles requieren conocimientos procedentes de distintas disciplinas. Ninguna mirada profesional puede explicar por completo la diversidad de experiencias que intervienen en el aprendizaje. Cavalli et al. (2022) revisan investigaciones sobre intervenciones dirigidas a funciones ejecutivas en niños con autismo. Su aportación recuerda la conveniencia de examinar la evidencia disponible antes de adoptar decisiones especializadas. El trabajo compartido necesita integrar conocimientos sin perder de vista las prioridades educativas individuales.

Las familias participan en el acompañamiento desde experiencias y responsabilidades que merecen reconocimiento. Su conocimiento de la vida cotidiana infantil puede enriquecer las decisiones escolares cuando existe una relación basada en confianza y respeto. Zhao et al. (2026) analizan investigaciones sobre intervenciones mediadas por padres en niños autistas menores de tres años. Su trabajo aporta elementos para reflexionar sobre la participación familiar temprana, considerando las diferencias entre los propósitos de intervención y las responsabilidades educativas compartidas.

La evaluación y el acompañamiento pedagógico requieren continuidad sin convertir las decisiones iniciales en compromisos inalterables. Cada experiencia educativa puede aportar información que invite a reconsiderar expectativas y reorganizar oportunidades de aprendizaje. La responsabilidad profesional consiste en mantener una lectura abierta del desarrollo infantil y reconocer los límites de cualquier valoración. Desde tal orientación, el capítulo aborda prácticas de seguimiento y colaboración que permiten construir respuestas educativas individualizadas, respetuosas y vinculadas con la vida cotidiana.

5.1. Evaluación auténtica y ecológica del desarrollo infantil mediante la observación en situaciones naturales de aprendizaje

La evaluación auténtica del desarrollo infantil adquiere sentido cuando reconoce que los aprendizajes ocurren en experiencias compartidas. En niños con autismo, observar la participación cotidiana permite comprender capacidades que podrían pasar inadvertidas durante pruebas estructuradas. El juego espontáneo, las transiciones y las actividades de exploración ofrecen información sobre iniciativas personales y formas de comunicación. Cada manifestación requiere una lectura atenta a las

condiciones ambientales y al significado que tiene para cada niño en la escuela.

Desde una perspectiva ecológica, el desempeño infantil se interpreta en relación con los espacios, materiales y vínculos que acompañan cada experiencia educativa. Una respuesta diferente ante una propuesta puede expresar cambios en la familiaridad, la seguridad emocional o la demanda sensorial. Por ello, registrar conductas aisladas resulta insuficiente. Conviene documentar qué ocurrió antes, quién participó y qué apoyos estaban disponibles. La observación adquiere valor pedagógico cuando permite comprender relaciones entre participación y condiciones de aprendizaje.

Durante las rutinas del aula aparecen oportunidades especialmente valiosas para reconocer avances discretos. Un niño que anticipa la llegada del refrigerio mediante una mirada o que busca un objeto para continuar jugando comunica intenciones relevantes. Tales acciones merecen atención aunque no coincidan con respuestas convencionales. La evaluación auténtica considera la función de cada comportamiento y evita reducir el desarrollo a indicadores rígidos. Su propósito consiste en reconocer posibilidades reales de participación dentro de experiencias educativas.

El registro sistemático exige combinar sensibilidad profesional y criterios explícitos. Las notas narrativas breves permiten conservar detalles de una interacción sin interrumpirla. También pueden utilizarse secuencias de observación y muestras de producciones infantiles, siempre que respondan a preguntas pedagógicas claramente definidas. Importa distinguir aquello que efectivamente ocurrió de las interpretaciones posteriores. Cuando una educadora describe primero la acción y después examina sus posibles significados, disminuye el riesgo de atribuir intenciones sin evidencia suficiente.

La variabilidad propia del desarrollo infantil aconseja observar en diferentes momentos y con distintas personas. Una habilidad visible durante el juego libre quizá no aparezca en una actividad colectiva por diferencias en las exigencias sociales o sensoriales. Comparar situaciones ayuda a identificar condiciones favorables sin interpretar automáticamente las discrepancias como retrocesos. Sandbank et al. (2023) destacan, mediante una revisión de intervenciones tempranas, la necesidad de examinar cuidadosamente las medidas empleadas para valorar resultados del desarrollo.

Observar de manera respetuosa implica reconocer que la participación no siempre adopta formas socialmente esperadas. Permanecer cerca de otros niños sin incorporarse inmediatamente al juego puede representar una aproximación significativa. También merece atención la búsqueda de pausas cuando una actividad genera sobrecarga. La mirada pedagógica evita convertir toda diferencia en dificultad y procura comprender preferencias, recursos de autorregulación y modos personales de vinculación. Tal disposición favorece registros más precisos y decisiones educativas mucho menos invasivas.

La interpretación de los registros necesita espacios periódicos de reflexión compartida entre profesionales. Compartir algunos episodios concretos y documentados permite contrastar percepciones y advertir aspectos que una observación individual podría omitir. Resulta útil revisar si las propuestas ofrecieron oportunidades suficientes para expresar determinada competencia. Sandbank et al. (2023) señalan limitaciones metodológicas relevantes en la investigación sobre intervenciones tempranas en autismo, cuestión que invita a mantener prudencia al atribuir cambios observados a una práctica pedagógica específica.

El seguimiento individualizado se fortalece cuando las observaciones permiten ajustar decisiones cercanas a la experiencia del niño. Modificar la disposición de materiales, ampliar el tiempo

de respuesta o anticipar una transición puede facilitar nuevas formas de participación. Después conviene observar nuevamente para reconocer qué cambió y bajo qué condiciones. Tal proceso mantiene una relación directa entre evaluación y enseñanza. Los registros dejan de ser documentos administrativos cuando orientan modificaciones concretas en la vida del aula.

La información procedente de las familias amplía la comprensión de comportamientos que adquieren significados distintos fuera del centro educativo. Una preferencia comunicativa identificada en casa puede ayudar a interpretar iniciativas observadas durante el juego escolar. El intercambio requiere preguntas abiertas y descripciones comprensibles, evitando juicios sobre estilos de crianza. También demanda respeto por los tiempos familiares y por su privacidad. La colaboración permite contrastar experiencias sin exigir uniformidad entre los ambientes donde transcurre el desarrollo.

Una evaluación ecológica rigurosa reconoce sus propios límites. Ninguna jornada representa por completo las capacidades de un niño ni permite anticipar de manera definitiva su trayectoria. Los hallazgos deben revisarse periódicamente y comunicarse mediante ejemplos observables que respeten su singularidad. La revisión de Sandbank et al. (2023) refuerza la importancia de interpretar con cautela los resultados disponibles. En educación inicial, dicha prudencia sostiene un acompañamiento atento a las oportunidades presentes y abierto a nuevas evidencias.

5.2. Identificación de fortalezas, intereses y necesidades de apoyo para la planificación pedagógica individualizada

La planificación pedagógica individualizada comienza al reconocer las capacidades que cada niño pone en juego durante sus experiencias educativas. En el autismo, identificar fortalezas requiere atender formas diversas de resolver problemas,

comunicarse y establecer relaciones con el entorno. Algunas competencias aparecen mediante acciones discretas que adquieren sentido al conocer sus motivaciones. Por ello, la valoración pedagógica debe construir una imagen amplia del niño, donde sus recursos personales orienten las decisiones educativas desde el inicio escolar.

Los intereses infantiles constituyen una vía privilegiada para comprender aquello que despierta curiosidad y sostiene la participación. La atención persistente hacia ciertos objetos, movimientos o temas puede convertirse en punto de partida para nuevas experiencias. Conviene distinguir entre preferencias pasajeras e intereses que permanecen a lo largo del tiempo. Ninguno necesita justificarse por su utilidad inmediata. Su valor pedagógico reside en abrir oportunidades de aprendizaje vinculadas con elecciones genuinas del niño, concretas y culturalmente significativas.

Figura 14
Planificación pedagógica individualizada



Reconocer una fortaleza exige observar también las condiciones que permiten expresarla. Un niño puede organizar materiales con notable precisión cuando dispone de tiempo suficiente, pero encontrar dificultades ante instrucciones simultáneas. La diferencia aporta información sobre demandas

ambientales y recursos disponibles. Identificar competencias sin considerar tales condiciones conduciría a expectativas poco ajustadas. La planificación necesita describir tanto lo que el niño logra realizar como los apoyos que favorecen su desempeño cotidiano en situaciones educativas habituales diversas.

Las necesidades de apoyo deben formularse mediante descripciones específicas y susceptibles de revisión. Expresiones generales sobre dificultades sociales o comunicativas ofrecen escasa orientación para enseñar. Resulta más útil precisar en qué situaciones disminuye la participación y qué barreras intervienen. Tal lectura evita confundir una necesidad educativa con una característica permanente de la persona. Además, permite decidir si conviene adaptar materiales, modificar consignas o proporcionar mediaciones humanas durante determinadas actividades del aula con suficiente claridad pedagógica.

La selección de prioridades pedagógicas requiere considerar la relevancia de cada aprendizaje para la vida cotidiana. No todas las habilidades observadas demandan intervención inmediata ni todas las diferencias justifican objetivos correctivos. Conviene privilegiar metas que amplíen la autonomía, la comunicación funcional y las posibilidades de elección. Song et al. (2025) examinan metaanálisis sobre intervenciones naturalistas del desarrollo y la conducta, un campo que aporta elementos para valorar prácticas vinculadas con experiencias infantiles habituales con prudencia.

Una vez definidas las prioridades, los objetivos necesitan expresar conductas observables sin perder de vista su sentido educativo. Proponer que un niño solicite ayuda mediante su modalidad comunicativa preferida resulta más preciso que exigir mayor interacción. También importa establecer oportunidades reales para practicar cada habilidad. Las metas deben admitir diferentes vías de logro y contemplar apoyos graduados. De esa manera, la planificación mantiene expectativas exigentes pero

compatibles con la singularidad infantil en actividades cotidianas escolares.

La elección de estrategias pedagógicas puede apoyarse en intereses ya reconocidos, sin convertirlos en recompensas obligatorias. Si un niño disfruta construir caminos, dicha actividad puede facilitar intercambios comunicativos y decisiones compartidas. La participación conserva mayor significado cuando el adulto acompaña la iniciativa infantil y ofrece posibilidades de ampliación. Song et al. (2025) revisan evidencia sintetizada sobre intervenciones naturalistas, cuya pertinencia educativa exige considerar los resultados estudiados y las características individuales sin imponer respuestas uniformes rígidas.

Los apoyos individualizados requieren una organización flexible dentro de la dinámica grupal. Disponer de referentes visuales, espacios de menor estimulación o alternativas de participación puede beneficiar a un niño sin separarlo continuamente de sus compañeros. La decisión depende de las barreras identificadas y de las preferencias expresadas. También conviene comprobar que la ayuda no sustituya acciones que el niño puede realizar. Acompañar implica ofrecer recursos oportunos y retirarlos cuando dejan de ser necesarios en cada situación.

La revisión de los objetivos debe considerar avances, resistencias y cambios en los intereses infantiles. Una estrategia inicialmente atractiva puede perder eficacia cuando las demandas aumentan o la actividad deja de resultar significativa. En lugar de insistir automáticamente, corresponde analizar qué necesita modificarse. La evidencia examinada por Song et al. (2025) recuerda la conveniencia de interpretar los efectos de las intervenciones atendiendo a sus resultados específicos, sin trasladar conclusiones generales a cada niño en cada caso.

La planificación individualizada adquiere continuidad cuando las decisiones quedan documentadas de manera

comprensible para quienes acompañan al niño. Registrar fortalezas, prioridades y apoyos acordados facilita revisar la pertinencia de las propuestas sin fijar etiquetas duraderas. La participación familiar aporta información sobre preferencias y habilidades relevantes fuera de la escuela. Cada ajuste debe conservar un propósito reconocible: ampliar oportunidades de aprendizaje y bienestar respetando la voz infantil, incluso cuando se expresa mediante recursos no verbales cotidianos.

5.3. Portafolios de aprendizaje, registros narrativos y documentación pedagógica del progreso infantil

La documentación pedagógica permite reconstruir los procesos de aprendizaje infantil a partir de evidencias reunidas durante períodos significativos. En educación inicial, los portafolios ofrecen una mirada organizada sobre experiencias que difícilmente pueden comprenderse mediante resultados puntuales. Para niños con autismo, su utilidad depende de representar distintas formas de participación y expresión. Fotografías, producciones y relatos breves adquieren valor cuando muestran transformaciones reconocibles y conservan información suficiente sobre las circunstancias en que fueron elaborados por el niño.

Un portafolio bien construido responde a propósitos educativos definidos y evita convertirse en un archivo indiscriminado. La selección de materiales necesita criterios relacionados con las metas individuales y las experiencias relevantes del aula. Conviene conservar muestras de distintos momentos para apreciar cambios en las estrategias utilizadas por el niño. También importa incorporar actividades que no hayan producido resultados esperados, pues revelan oportunidades para reconsiderar propuestas sin reducir el aprendizaje a una sucesión de logros visibles.

Los registros narrativos aportan una dimensión temporal que las imágenes aisladas no siempre conservan. Describir el inicio

de una actividad, las decisiones infantiles y las respuestas del entorno ayuda a reconstruir el desarrollo de una experiencia. La escritura debe distinguir hechos observados de interpretaciones profesionales. Un relato preciso evita calificativos generales y presenta acciones concretas. Con ello, otros educadores pueden comprender qué ocurrió y discutir su significado sin depender de impresiones personales difíciles de verificar.

La calidad de una narración pedagógica depende tanto de lo registrado como de aquello que se decide omitir. No resulta necesario describir cada movimiento ni atribuir significado a todos los gestos. Importa identificar episodios relacionados con preguntas educativas relevantes y conservar las palabras o expresiones del niño cuando sea posible. La brevedad puede favorecer la precisión. Sin embargo, reducir demasiado un episodio impide reconocer las interacciones que dieron forma a la experiencia en el aula.

Documentar el progreso requiere establecer referencias individualizadas que permitan comparar desempeños sin imponer trayectorias uniformes. Lee et al. (2022) presentan un procedimiento de evaluación del logro de metas orientado a incorporar resultados personalizados en investigaciones con jóvenes y adultos autistas. Aunque su población difiere de la educación inicial, el planteamiento permite reflexionar sobre la utilidad de definir resultados pertinentes para cada persona. Su adaptación pedagógica exige respetar las características y las condiciones de la infancia.

Las evidencias reunidas necesitan una lectura conjunta antes de convertirse en decisiones pedagógicas. Una fotografía puede mostrar participación activa, pero no revela necesariamente la ayuda recibida ni las preferencias expresadas. Por ello, conviene acompañarla con descripciones breves y fechas verificables. La comparación entre registros permite identificar continuidades y variaciones. También ayuda a reconocer cuándo una modificación

ambiental facilitó determinada acción, evitando atribuir cualquier cambio exclusivamente a una capacidad individual del niño durante su aprendizaje cotidiano.

La organización del portafolio debe facilitar consultas periódicas sin imponer cargas administrativas excesivas al equipo docente. Agrupar evidencias por objetivos de aprendizaje permite recuperar información relevante cuando se revisan las propuestas educativas. Las anotaciones pueden señalar apoyos utilizados y decisiones pendientes. Lee et al. (2022) destacan el interés de valorar resultados personalizados mediante metas definidas de manera explícita. En el ámbito escolar, dicha orientación puede favorecer revisiones comprensibles y fundamentadas del progreso de cada niño.

La participación infantil en la documentación merece atención incluso cuando la comunicación verbal es limitada. Elegir una fotografía, señalar una producción preferida o rechazar su exhibición constituye información relevante sobre la relación con el propio trabajo. El educador puede ofrecer alternativas accesibles para recoger tales decisiones. Compartir el portafolio con el niño permite reconocer su perspectiva y evita que la historia de aprendizaje quede construida exclusivamente desde la mirada adulta dentro de la comunidad educativa.

El intercambio de documentación con las familias necesita claridad y cuidado ético. Mostrar episodios concretos facilita conversaciones sobre experiencias escolares sin convertir cada encuentro en una revisión de dificultades. Las imágenes y narraciones deben proteger la intimidad infantil y circular mediante acuerdos conocidos. También conviene escuchar interpretaciones familiares que amplíen la lectura pedagógica. El portafolio adquiere mayor utilidad cuando favorece conversaciones respetuosas y decisiones compartidas sobre oportunidades de participación en espacios de la vida cotidiana.

La documentación pedagógica conserva su sentido cuando permanece abierta a nuevas lecturas y no cristaliza juicios sobre el desarrollo. Los registros permiten revisar metas, reconocer avances poco visibles y cuestionar prácticas que requieren ajustes. Lee et al. (2022) muestran una vía para incorporar resultados individualizados en la evaluación de intervenciones, aunque su aplicación directa a niños pequeños requiere cautela. En la escuela, documentar implica asumir responsabilidad por las decisiones tomadas a partir de evidencias disponibles.

5.4. Indicadores cualitativos de participación, comunicación, autonomía y bienestar en experiencias educativas inclusivas

Los indicadores cualitativos permiten valorar la experiencia educativa infantil atendiendo al significado de las acciones y a las oportunidades disponibles para participar. En niños con autismo, su formulación requiere reconocer expresiones diversas de interés, iniciativa y bienestar. Una misma conducta puede adquirir sentidos diferentes según la actividad y las relaciones presentes. Por ello, los indicadores deben describir manifestaciones observables y orientar preguntas pedagógicas, evitando convertir las particularidades individuales en categorías fijas de desempeño escolar cotidiano.

La participación puede reconocerse mediante elecciones, acercamientos espontáneos y permanencia voluntaria en actividades compartidas. Su valoración no depende exclusivamente del tiempo dedicado a una tarea ni de la frecuencia de respuestas visibles. Importa conocer si el niño dispone de alternativas reales y puede influir en el desarrollo de la experiencia. Cuando una propuesta admite diferentes formas de implicación, la observación permite distinguir el compromiso personal de la mera obediencia a instrucciones adultas en el aula.

En la comunicación, los indicadores cualitativos consideran la intención expresiva y la posibilidad de ser comprendido. Una mirada dirigida, un gesto o el uso de apoyos visuales pueden sostener intercambios significativos. También interesa observar si los interlocutores reconocen tales iniciativas y responden oportunamente. Evaluar la comunicación exige atender la reciprocidad del encuentro, pues las dificultades pueden aparecer cuando el ambiente restringe los canales disponibles o concede poco tiempo para elaborar respuestas propias en situaciones educativas.

La autonomía infantil se manifiesta en decisiones pequeñas que modifican la relación con las actividades cotidianas. Elegir materiales, solicitar una pausa o iniciar una acción conocida expresa grados distintos de autodeterminación. Conviene registrar qué apoyos facilitan cada elección y cuáles limitan innecesariamente la iniciativa. La independencia absoluta no constituye un criterio adecuado para todas las situaciones. Participar en una tarea con ayuda elegida también puede representar un ejercicio legítimo de autonomía personal durante rutinas escolares.

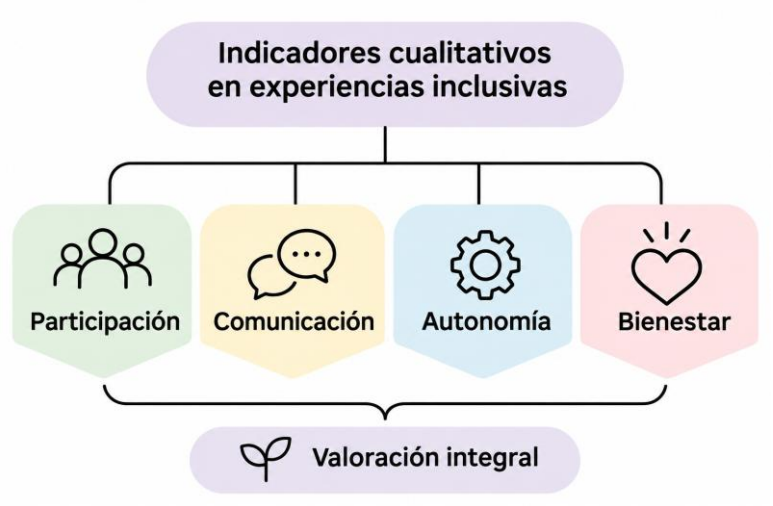
El bienestar requiere indicadores sensibles a expresiones individuales de comodidad, confianza y regulación emocional. Algunas señales aparecen en la disposición para acercarse a una actividad; otras se reconocen cuando el niño comunica malestar y recibe una respuesta respetuosa. No conviene interpretar la tranquilidad aparente como prueba suficiente de bienestar. La valoración debe considerar oportunidades para descansar, rechazar propuestas y recuperar seguridad después de experiencias exigentes, sin penalizar necesidades legítimas de apoyo sensorial en momentos escolares.

La interpretación de indicadores mejora cuando los profesionales comparten criterios y contrastan ejemplos concretos. Azad et al. (2024) estudiaron la viabilidad, aceptabilidad y facilidad

de uso de una formación comunicativa vinculada con Partners in School. Su trabajo invita a considerar las condiciones prácticas de los intercambios entre participantes educativos. Aunque no establece indicadores infantiles universales, aporta una referencia pertinente para examinar la claridad con que se comunican observaciones y acuerdos pedagógicos entre docentes y familias.

Los indicadores adquieren mayor utilidad cuando permiten reconocer variaciones sin transformarlas automáticamente en avances o retrocesos. Un niño puede participar con entusiasmo en un grupo reducido y necesitar mayor distancia durante una reunión numerosa. Ambas respuestas ofrecen información valiosa sobre las condiciones de acceso. Comparar experiencias requiere identificar las demandas de cada situación y los apoyos presentes. De otro modo, las diferencias observadas podrían atribuirse equivocadamente a capacidades personales invariables en diferentes momentos escolares cotidianos.

Figura 15
Indicadores cualitativos del desarrollo infantil



La comunicación entre escuela y familia favorece interpretaciones más cuidadosas de los indicadores seleccionados. Azad et al. (2024) examinaron aspectos prácticos de una propuesta de formación para mejorar la comunicación dentro de una colaboración escolar. En educación inicial, compartir descripciones precisas puede facilitar conversaciones sobre participación y bienestar sin imponer valoraciones cerradas. Conviene explicar qué se observó y escuchar otras experiencias, manteniendo acuerdos comprensibles para quienes acompañan al niño diariamente con respeto y atención mutua.

La revisión periódica de los indicadores debe conducir a decisiones educativas verificables. Si disminuyen las iniciativas comunicativas durante una actividad, corresponde examinar primero la accesibilidad de las consignas y las respuestas adultas. Cuando aumentan las elecciones espontáneas, interesa identificar qué condiciones facilitaron tal cambio. Los indicadores funcionan mejor como herramientas de deliberación pedagógica que como puntuaciones definitivas. Su interpretación exige prudencia y disposición para modificar prácticas que restringen la participación infantil en experiencias escolares cotidianas.

Una evaluación inclusiva necesita preservar la relación entre aprendizaje y calidad de vida escolar. Participar, comunicarse y decidir adquiere valor cuando el niño encuentra reconocimiento y seguridad en sus vínculos cotidianos. Los indicadores cualitativos permiten mantener visible dicha dimensión sin exigir comportamientos uniformes. Su aplicación demanda acuerdos profesionales y escucha atenta de las familias. Cada registro debería contribuir a comprender mejor la experiencia infantil y a sostener condiciones educativas respetuosas de su singularidad en espacios.

5.5. Corresponsabilidad entre docentes, familias y profesionales de apoyo en el acompañamiento del desarrollo integral

La corresponsabilidad educativa nace del reconocimiento de que el desarrollo infantil transcurre entre relaciones y experiencias que ninguna institución puede abarcar por completo. En niños con autismo, la coordinación entre docentes, familias y profesionales de apoyo permite comprender necesidades desde perspectivas complementarias. Cada participante aporta conocimientos diferentes y responsabilidades propias. Construir acuerdos requiere escuchar esas voces sin establecer jerarquías automáticas, especialmente cuando las decisiones afectan la participación y el bienestar del niño en la escuela.

El docente mantiene la responsabilidad de organizar experiencias accesibles y valorar sus efectos en la vida escolar. Su conocimiento de las rutinas grupales permite identificar barreras que otros profesionales quizá desconozcan. Las familias aportan información sobre preferencias, formas de comunicación y situaciones significativas fuera del aula. Compartir tales saberes exige reconocer que las prácticas domésticas responden a circunstancias particulares. La colaboración pierde sentido cuando la escuela convierte sus expectativas en obligaciones familiares difíciles de sostener.

Los profesionales de apoyo contribuyen mediante conocimientos especializados que deben dialogar con las prioridades pedagógicas. Sus orientaciones resultan más pertinentes cuando consideran los recursos del centro y las posibilidades reales de aplicación. La intervención aislada puede generar indicaciones contradictorias o excesivas para quienes acompañan al niño. Por ello, conviene acordar propósitos compartidos y delimitar responsabilidades. El asesoramiento

profesional fortalece la enseñanza cuando amplía capacidades del equipo sin desplazar la iniciativa docente ni familiar.

Una coordinación efectiva necesita procedimientos sencillos y tiempos definidos para intercambiar información. Las reuniones breves pueden centrarse en situaciones concretas que requieren decisiones, en lugar de acumular informes generales. Antes de proponer cambios, importa conocer qué estrategias se han intentado y qué resultados fueron observados. Los acuerdos deben señalar responsables y condiciones de seguimiento. Registrar lo indispensable evita malentendidos y permite revisar compromisos sin transformar la colaboración en una carga burocrática permanente en cada encuentro.

Las necesidades relacionadas con planificación, flexibilidad y regulación de la conducta requieren especial cuidado al distribuir apoyos. Cavalli et al. (2022) revisaron investigaciones sobre intervenciones dirigidas a funciones ejecutivas en niños con autismo, mostrando la pertinencia de examinar sus resultados mediante evidencia sistematizada disponible. En el ámbito educativo, esa perspectiva invita a evitar recomendaciones automáticas. Cada propuesta necesita vincularse con actividades relevantes y comprobar su utilidad antes de extenderla a otros espacios de convivencia infantil.

Las diferencias de criterio entre adultos forman parte de cualquier trabajo compartido y requieren tratamiento respetuoso. Una familia puede priorizar la tranquilidad durante las transiciones mientras el equipo escolar busca ampliar la participación grupal. Ninguna preocupación debería descartarse sin examinar sus motivos. Conversar sobre situaciones específicas facilita encontrar alternativas viables. Cuando persiste el desacuerdo, conviene documentar las opciones consideradas y mantener abierta la revisión, protegiendo siempre la dignidad y las preferencias expresadas por el niño.

La corresponsabilidad también implica distribuir esfuerzos de manera justa. Solicitar actividades adicionales en casa puede resultar inviable cuando existen jornadas laborales extensas o responsabilidades de cuidado simultáneas. La escuela necesita conocer tales condiciones sin convertirlas en motivo de juicio. Es preferible acordar acciones breves que puedan integrarse voluntariamente en rutinas familiares. Los apoyos profesionales deben contribuir a reducir obstáculos y evitar que el acompañamiento dependa de recursos económicos o disponibilidad temporal privilegiada de cada hogar.

El intercambio de información exige acuerdos claros sobre confidencialidad y uso de los registros infantiles. No todos los datos compartidos por una familia necesitan circular entre quienes intervienen en la escuela. Conviene precisar qué información resulta pertinente para una decisión y quién debe conocerla. La autorización para compartir documentos merece atención particular cuando participan servicios externos. Proteger la privacidad favorece relaciones de confianza y recuerda que el niño conserva derechos dentro de cualquier proceso colaborativo.

La evaluación de los acuerdos compartidos requiere atender resultados observables y experiencias de quienes participan. Cavalli et al. (2022) analizaron la eficacia de intervenciones sobre funciones ejecutivas, una línea de investigación que refuerza la necesidad de examinar resultados específicos antes de generalizar decisiones. En la práctica escolar, revisar conjuntamente una estrategia permite reconocer beneficios y dificultades. También ayuda a retirar exigencias innecesarias cuando los apoyos dejan de responder a necesidades presentes del niño.

Una colaboración sostenida necesita continuidad institucional y apertura ante los cambios del desarrollo. Los acuerdos deben permanecer disponibles para nuevos docentes y profesionales sin reducir al niño a informes anteriores. Escuchar

periódicamente a la familia permite reconocer prioridades renovadas y experiencias que merecen atención. La responsabilidad compartida adquiere sentido cuando cada participante cumple compromisos razonables y admite ajustes. De ese trabajo cotidiano depende que el acompañamiento conserve coherencia, respeto y pertinencia para la vida infantil.

5.6. Retroalimentación formativa, ajustes pedagógicos continuos y construcción colaborativa de trayectorias de aprendizaje personalizadas

La retroalimentación formativa adquiere sentido cuando transforma la información del aprendizaje en decisiones pedagógicas oportunas. En educación inicial, acompañar a niños con autismo requiere reconocer que sus avances pueden manifestarse mediante cambios discretos y ritmos variables. La devolución educativa debe centrarse en acciones comprensibles y posibilidades inmediatas de mejora. Su valor reside en orientar experiencias posteriores sin convertir cada actividad en una exigencia de rendimiento ni interrumpir la espontaneidad que caracteriza al aprendizaje infantil temprano.

La calidad de la retroalimentación depende de su pertinencia para quien la recibe. Algunos niños comprenden mejor una indicación acompañada de imágenes, mientras otros responden favorablemente a demostraciones breves o gestos familiares. Conviene evitar explicaciones extensas cuando la situación demanda una orientación concreta. También importa reconocer los intentos parciales sin imponer respuestas idénticas. Una devolución respetuosa permite que el niño identifique posibilidades de acción y conserve iniciativa durante las actividades que despiertan su interés personal.

Los ajustes pedagógicos continuos requieren interpretar las respuestas infantiles antes de modificar una propuesta. Cuando una actividad pierde atractivo, corresponde examinar su duración,

complejidad y accesibilidad. Cambiar materiales puede resultar suficiente, aunque algunas situaciones demandan reorganizar la interacción adulta. La decisión necesita responder a evidencias cercanas y propósitos educativos definidos. Ajustar oportunamente evita prolongar experiencias poco significativas y permite conservar oportunidades de aprendizaje sin atribuir automáticamente las dificultades a características individuales del desarrollo infantil.

La retroalimentación también orienta la reflexión docente sobre la pertinencia de sus propias intervenciones. Una consigna que requiere repetirse constantemente puede revelar dificultades en su presentación. Del mismo modo, una ayuda excesiva podría limitar oportunidades de iniciativa. Examinar tales situaciones permite modificar la enseñanza sin responsabilizar al niño por respuestas inesperadas. La práctica reflexiva adquiere consistencia cuando las decisiones se contrastan con experiencias posteriores y se revisan mediante criterios pedagógicos previamente acordados por el equipo educativo.

La participación familiar puede enriquecer los ajustes cuando existe intercambio sobre experiencias cotidianas y prioridades compartidas. Zhao et al. (2026) realizaron una revisión sistemática y metaanálisis de intervenciones mediadas por padres dirigidas a niños autistas menores de tres años. Su investigación ofrece una referencia para examinar la participación familiar en intervenciones tempranas. Sin embargo, trasladar sus aportes al ámbito escolar requiere considerar diferencias de edad, propósitos educativos y condiciones de implementación en cada comunidad.

La construcción de trayectorias personalizadas exige relacionar decisiones inmediatas con propósitos educativos de mayor continuidad. Una adaptación útil durante una semana puede necesitar cambios posteriores cuando aparecen nuevas preferencias o demandas. Conviene mantener metas abiertas a diferentes formas de participación y revisar periódicamente su pertinencia. La trayectoria no debe entenderse como una secuencia obligatoria de

adquisiciones. Representa un proceso compartido donde las oportunidades ofrecidas se reorganizan conforme cambian las experiencias y necesidades infantiles de manera progresiva.

Las conversaciones entre profesionales permiten examinar si los ajustes mantienen coherencia entre actividades y espacios escolares. Una orientación útil en el juego puede requerir modificaciones durante las rutinas colectivas. El intercambio debe partir de situaciones verificables y evitar recomendaciones generales difíciles de aplicar. Cuando existen opiniones distintas, resulta preferible acordar una prueba limitada y revisar sus efectos. Tal procedimiento favorece decisiones transparentes sin convertir las diferencias profesionales en obstáculos para el acompañamiento educativo cotidiano compartido.

El trabajo con las familias requiere distinguir la colaboración de la transferencia de responsabilidades escolares al hogar. Zhao et al. (2026) estudian intervenciones mediadas por padres en edades tempranas, pero su objeto de investigación no equivale a exigir prácticas terapéuticas familiares. En educación inicial, los acuerdos deben respetar tiempos disponibles y preferencias de cada hogar. Compartir observaciones relevantes puede favorecer decisiones coordinadas sin imponer rutinas adicionales ni establecer expectativas ajenas a la realidad familiar particular.

La revisión de una trayectoria necesita atender también la experiencia subjetiva del niño. Su disposición para elegir, interrumpir o retomar una actividad aporta información sobre la pertinencia de las propuestas. Cuando una meta genera malestar persistente, corresponde reconsiderar las condiciones de enseñanza y escuchar las señales disponibles. La continuidad pedagógica no exige mantener decisiones inalterables. Requiere reconocer cuándo una estrategia perdió sentido y cuándo conviene abrir posibilidades nuevas de aprendizaje y participación compartida y voluntaria.

Tabla 5

Dimensiones de la evaluación del desarrollo infantil y del acompañamiento pedagógico en educación inicial de niños con autismo

Dimensión pedagógica	Orientaciones para la evaluación y el acompañamiento
Evaluación auténtica y ecológica	Observación del desarrollo infantil en situaciones naturales de aprendizaje. Consideración de las características individuales y de las condiciones ambientales que influyen en la participación.
Identificación de fortalezas y necesidades de apoyo	Reconocimiento de capacidades e intereses personales para establecer objetivos individualizados. Selección de apoyos educativos ajustados a las posibilidades y necesidades de cada niño.
Portafolios y documentación pedagógica	Organización de evidencias mediante producciones infantiles y registros narrativos. Seguimiento de los avances individuales y revisión de las decisiones pedagógicas a lo largo del tiempo.
Indicadores cualitativos del desarrollo	Valoración de la participación y de las manifestaciones comunicativas. Reconocimiento de la autonomía y del bienestar mediante criterios flexibles que respetan la diversidad del desarrollo infantil.
Corresponsabilidad educativa	Coordinación entre docentes, familias y profesionales de apoyo. Construcción de acuerdos compartidos mediante comunicación respetuosa y distribución de responsabilidades en el acompañamiento infantil.
Retroalimentación y ajustes pedagógicos	Orientación formativa basada en evidencias del aprendizaje. Revisión continua de estrategias y construcción colaborativa de trayectorias educativas personalizadas según los avances y las necesidades infantiles.

Nota. Elaboración propia a partir de los contenidos del capítulo 5, «Evaluación del desarrollo y acompañamiento pedagógico: seguimiento individualizado y colaboración con las familias».

Construir trayectorias personalizadas implica asumir que la planificación permanece abierta durante toda la educación inicial. Los acuerdos entre docentes, familias y profesionales adquieren valor cuando facilitan respuestas oportunas y respetan las decisiones infantiles. La retroalimentación debe permitir comprender lo vivido y orientar oportunidades próximas sin

anticipar resultados uniformes. Mantener registros claros y revisar las prácticas favorece una enseñanza responsable. Cada ajuste cobra sentido cuando amplía la participación del niño en experiencias educativas significativas y accesibles.

Conclusiones

El desarrollo integral de niños con autismo en educación inicial requiere una comprensión amplia de sus características cognitivas y comunicativas, junto con el reconocimiento de sus particularidades sociales y sensoriales. La diversidad de trayectorias evolutivas demanda prácticas pedagógicas flexibles que respeten los ritmos individuales de aprendizaje. Cada niño presenta capacidades e intereses que deben orientar las decisiones educativas. Reconocer dicha singularidad permite construir experiencias formativas pertinentes y fortalecer una educación infantil comprometida con la participación y el bienestar de todos.

El análisis de los procesos cognitivos permite comprender la influencia de la atención y las funciones ejecutivas en la adquisición de aprendizajes durante la primera infancia. Las diferencias individuales requieren estrategias de enseñanza que favorezcan la comprensión de instrucciones y la organización progresiva de actividades. La comunicación constituye una dimensión central del desarrollo. Por ello, los apoyos visuales y los sistemas alternativos de comunicación adquieren valor pedagógico al ampliar las posibilidades de expresión y participación en las experiencias educativas cotidianas.

El juego constituye una estrategia pedagógica que favorece la construcción de conocimientos mediante experiencias significativas y adaptadas a las características infantiles. Su incorporación sistemática permite fortalecer habilidades comunicativas y promover interacciones sociales en ambientes educativos inclusivos. Las actividades lúdicas adquieren mayor pertinencia cuando consideran los intereses personales y las preferencias de participación. Desde dicha perspectiva, la planificación docente debe equilibrar la espontaneidad infantil con

una mediación pedagógica intencionada que respete la iniciativa y las diferentes formas de aprendizaje.

Las experiencias lúdicas adaptadas favorecen la participación de niños con autismo cuando integran recursos accesibles y modalidades diversas de interacción. El juego simbólico ofrece posibilidades para desarrollar la representación y ampliar las experiencias comunicativas. Por su parte, las actividades cooperativas permiten construir vínculos entre compañeros mediante formas de participación respetuosas de las diferencias individuales. La incorporación de tecnologías educativas puede enriquecer dichas propuestas cuando responde a propósitos pedagógicos definidos y considera las necesidades de apoyo de cada participante.

El procesamiento sensorial representa una dimensión relevante para comprender las respuestas infantiles ante los estímulos presentes en los ambientes educativos. Las diferencias en la percepción y regulación sensorial pueden influir en la atención y en la disposición para participar en determinadas actividades. Por consiguiente, la organización de espacios accesibles requiere considerar preferencias individuales y posibilidades de adaptación ambiental. Los recursos multisensoriales deben seleccionarse mediante criterios pedagógicos que favorezcan experiencias agradables y respeten las necesidades particulares de regulación de cada niño.

La educación socioemocional contribuye al desarrollo infantil mediante experiencias orientadas al reconocimiento de emociones y la expresión de necesidades personales. El acompañamiento docente adquiere relevancia cuando proporciona seguridad afectiva y respeta las diferentes manifestaciones emocionales. La regulación emocional constituye un proceso gradual que requiere relaciones educativas sensibles y apoyos ajustados a cada situación. Promover ambientes de confianza favorece la participación y fortalece los vínculos interpersonales, al

tiempo que reconoce el bienestar emocional como una dimensión inseparable del aprendizaje.

El desarrollo de la autonomía personal requiere experiencias educativas que permitan ejercer decisiones y participar activamente en las actividades cotidianas. Las rutinas estructuradas y los apoyos visuales pueden facilitar la comprensión de secuencias funcionales cuando responden a necesidades individuales. La adquisición de habilidades para la vida diaria debe comprenderse como un proceso progresivo y flexible. Su fortalecimiento demanda oportunidades reales de participación que respeten las preferencias infantiles y promuevan la autodeterminación desde los primeros años de escolarización.

La evaluación del desarrollo infantil adquiere sentido pedagógico cuando reconoce los avances individuales y permite identificar necesidades de apoyo mediante procedimientos de observación sistemática. Los registros narrativos y portafolios de aprendizaje ofrecen información relevante para comprender la participación de cada niño en situaciones educativas habituales. La valoración formativa requiere criterios flexibles que consideren las características personales. Su aplicación favorece decisiones docentes fundamentadas y permite ajustar las experiencias educativas sin reducir el desarrollo infantil a indicadores uniformes de rendimiento.

La colaboración entre docentes y familias constituye una condición favorable para garantizar continuidad en los procesos de acompañamiento educativo. El intercambio de información permite comprender las preferencias infantiles y reconocer capacidades que se manifiestan en diferentes espacios de convivencia. Una comunicación respetuosa facilita la construcción de acuerdos relacionados con los apoyos pedagógicos y las necesidades cotidianas. La participación familiar debe promover relaciones de corresponsabilidad que reconozcan los

conocimientos de quienes acompañan al niño y fortalezcan su bienestar integral.

La educación inicial inclusiva requiere integrar el conocimiento del neurodesarrollo con prácticas pedagógicas sensibles a la diversidad humana. El juego y las experiencias sensoriales adquieren sentido cuando favorecen aprendizajes vinculados con la autonomía y el bienestar socioemocional. La evaluación individualizada y la colaboración familiar complementan dicho proceso mediante decisiones educativas compartidas. En consecuencia, el compromiso pedagógico debe orientarse hacia ambientes donde cada niño encuentre posibilidades reales de aprender y participar, reconociendo su dignidad y sus formas particulares de relacionarse con el mundo.

Referencias Bibliográficas

Azad, G. F., Marcus, S. C., & Mandell, D. S. (2021). Partners in school: Optimizing communication between parents and teachers of children with autism spectrum disorder. Journal of Educational and Psychological Consultation, 31(4), 438–462. https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1830100

Azad, G. F., Taormina, I., Herrera, V., & Zhang, Y. (2024). Communication training within Partners in School: Feasibility, acceptability, and usability. Journal of Educational and Psychological Consultation, 34(3), 239–264. https://doi.org/10.1080/10474412.2024.2341382

Carneiro, T., Carvalho, A., Frota, S., & Filipe, M. G. (2024). Serious games for developing social skills in children and adolescents with autism spectrum disorder: A systematic review. Healthcare, 12(5), Article 508. https://doi.org/10.3390/healthcare12050508

Cavalli, G., Galeoto, G., Sogos, C., Berardi, A., & Tofani, M. (2022). The efficacy of executive function interventions in children with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. Expert Review of Neurotherapeutics, 22(1), 77–84. https://doi.org/10.1080/14737175.2022.2011215

Christoforou, M., Jones, E. J. H., White, P., & Charman, T. (2023). Executive function profiles of preschool children with autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review. JCPP Advances, 3(1), Article e12123. https://doi.org/10.1002/jcv2.12123

Duncan, A. L., Keene, H., & Shepley, C. (2024). Do naturalistic developmental behavioral interventions improve family quality of life? A systematic review and meta-analysis. Autism, 28(9), 2152–2165. https://doi.org/10.1177/13623613241227516

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

Ferreiro-Pérez, M., Abuín-Porras, V., Martín-Casas, P., & Ortiz-Gutiérrez, R. M. (2024). Postural control and sensory processing in preschool children with autistic spectrum disorder: A cross-sectional study. Children, 11(3), Article 303. https://doi.org/10.3390/children11030303

Forbes, A. S., & Yun, J. (2023). Visual supports for children with autism in physical activity. Adapted Physical Activity Quarterly, 40(4), 781–806. https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0157

Fountain, C., Winter, A. S., Cheslack-Postava, K., & Bearman, P. S. (2023). Developmental trajectories of autism. Pediatrics, 152(3), Article e2022058674. https://doi.org/10.1542/peds.2022-058674

García-García, L., Martí-Vilar, M., Hidalgo-Fuentes, S., & Cabedo-Peris, J. (2025). Enhancing emotional intelligence in autism spectrum disorder through intervention: A systematic review. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 15(3), Article 33. https://doi.org/10.3390/ejihpe15030033

Gibson, J. L., Pritchard, E., & de Lemos, C. (2021). Play-based interventions to support social and communication development in autistic children aged 2–8 years: A scoping review. Autism & Developmental Language Impairments, 6, Article 23969415211015840. https://doi.org/10.1177/23969415211015840

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

Kuhaneck, H., Spitzer, S. L., & Bodison, S. C. (2020). A systematic review of interventions to improve the occupation of play in children with autism. OTJR: Occupation, Participation and Health, 40(2), 83–98. https://doi.org/10.1177/1539449219880531

Lee, C. E., Shogren, K. A., Segal, J., Pezzimenti, F., Aleman-Tovar, J., & Taylor, J. L. (2022). Goal attainment scaling-community-based: A method to incorporate personalized outcomes into intervention research with youth and adults on the autism spectrum. Autism, 26(1), 178–187. https://doi.org/10.1177/13623613211024492

Lee, G. T., Qu, K., Hu, X., Jin, N., & Huang, J. (2021). Arranging play activities with missing items to increase object-substitution symbolic play in children with autism spectrum disorder. Disability and Rehabilitation, 43(22), 3199–3211. https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1734107

Leonardi, S., Di Cara, M., Giliberto, S., Piccolo, A., De Domenico, C., Leonardi, G., Alito, A., Siracusano, R., Calabrò, R. S., Quartarone, A., & Cucinotta, F. (2025). The use of multisensory environments in children and adults with autism spectrum disorder: A systematic review. Autism, 29(8), 1921–1938. https://doi.org/10.1177/13623613251320424

Liu, Y., Ma, C., Zhang, M., Ma, X., Liu, T., Jia, F., & Du, L. (2026). Efficacy of gamified digital health interventions for children and adolescents with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 20(1), Article 3. https://doi.org/10.1186/s13034-025-01009-w

Pacia, C., Holloway, J., Gunning, C., & Lee, H. (2022). A systematic review of family-mediated social communication interventions for young children with autism. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 9(2), 208–234. https://doi.org/10.1007/s40489-021-00249-8

Randell, E., Wright, M., Milosevic, S., Gillespie, D., Brookes-Howell, L., Busse-Morris, M., Hastings, R., Maboshe, W., Williams-Thomas, R., Mills, L., Romeo, R., Yaziji, N., McKigney, A. M., Ahuja, A., Warren, G., Glarou, E., Delport, S., & McNamara, R. (2022). Sensory integration therapy for children with autism and sensory processing difficulties:

The SenITA RCT. Health Technology Assessment, 26(29), 1–140. https://doi.org/10.3310/TQGE0020

Robles-Bello, M. A., Barba-Colmenero, F., Camino-Alarcón, J. V., & Valencia-Naranjo, N. (2026). Sensory processing profiles and learning potential in autism: A longitudinal study of cognitive development in preschoolers. Journal of Intelligence, 14(7), Article 132. https://doi.org/10.3390/jintelligence14070132

Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., LaPoint, S. C., Feldman, J. I., Barrett, D. J., Caldwell, N., Dunham, K., Crank, J., Albarran, S., & Woynaroski, T. (2023). Autism intervention meta-analysis of early childhood studies (Project AIM): Updated systematic review and secondary analysis. BMJ, 383, Article e076733. https://doi.org/10.1136/bmj-2023-076733

Shire, S. Y., Shih, W., Bracaglia, S., Kodjoe, M., & Kasari, C. (2020). Peer engagement in toddlers with autism: Community implementation of dyadic and individual Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation intervention. Autism, 24(8), 2142–2152. https://doi.org/10.1177/1362361320935689

Song, J., Reilly, M., & Reichow, B. (2025). Overview of meta-analyses on naturalistic developmental behavioral interventions for children with autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 55(1), 1–13. https://doi.org/10.1007/s10803-023-06198-x

Tiede, G., & Walton, K. M. (2019). Meta-analysis of naturalistic developmental behavioral interventions for young children with autism spectrum disorder. Autism, 23(8), 2080–2095. https://doi.org/10.1177/1362361319836371

Uljarević, M., Spackman, E. K., Cai, R. Y., Paszek, K. J., Hardan, A. Y., & Frazier, T. W. (2022). Daily living skills scale: Development and preliminary validation of a new, open-source assessment of daily living skills. Frontiers in Psychiatry, 13, Article 1108471. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.1108471

Yang, S.-C., & Lin, L.-Y. (2025). Sleep disturbances, sensory processing difficulties, and emotional dysregulation in preschool children with autism spectrum disorder. Sleep

Medicine, 136, Article 106872. https://doi.org/10.1016/j.sleep.2025.106872

Zhao, X., Kuo, F., Chen, X., Li, D., & Duan, H. (2026). Parent-mediated interventions for ASD under 3 years: A systematic review, meta analysis, and moderator analyses. Journal of Autism and Developmental Disorders, 56(10), 3910–3930. https://doi.org/10.1007/s10803-025-06845-5

Zingale, M., Di Blasi, F. D., Città, S., Buono, S., & Ferri, R. (2026). Sensory processing, executive functions, and adaptive behavior in preschool and school-age autistic children: The role of intellectual functioning. Autism Research, Article e70372. https://doi.org/10.1002/aur.70372



EDITORIAL SAGA

ISBN: 978-9907-861-03-7