

CONSTRUYENDO AULAS INCLUSIVAS: NORMAS, RUTINAS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN INICIAL

ISBN: 978-9942-571-38-0

AUTORES:

Liliana Elizabeth Quinde De la Cuadra

María Jazmín Alcívar Quijije

Carlos David Solórzano Macías

Celeste Aracely De la Cuadra Vera

Denisse Janina Minchala De la Cuadra



CONSTRUYENDO AULAS INCLUSIVAS: NORMAS, RUTINAS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN INICIAL

Obra colectiva

Liliana Elizabeth Quinde De la Cuadra

María Jazmín Alcívar Quijije

Carlos David Solórzano Macías

Celeste Aracely De la Cuadra Vera

Denisse Janina Minchala De la Cuadra

PRESENTACIÓN

Esta obra colectiva ofrece fundamentos y recursos aplicables para construir aulas inclusivas en educación inicial, con especial atención a niñas y niños con trastorno del espectro autista. Sus capítulos articulan derechos, comprensión del desarrollo, organización de normas y rutinas, estrategias didácticas, apoyos visuales, colaboración con las familias y evaluación para la mejora continua.

El libro se dirige a docentes, directivos, equipos de apoyo y familias. Su propósito es favorecer entornos seguros, predecibles y flexibles, donde cada niño pueda aprender, comunicarse, participar y desarrollar autonomía desde sus fortalezas. Las propuestas prácticas y los anexos facilitan la transferencia de los contenidos a situaciones reales del aula.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS DE LA INCLUSIÓN Y EL TEA EN EDUCACIÓN INICIAL.....	5
1.1. Resumen	5
1.2. Palabras clave	5
1.3. Introducción	5
1.4. Fundamentos de la educación inclusiva	8
1.5. Comprensión del Trastorno del Espectro Autista	11
1.6. Desarrollo infantil y señales de alerta	16
1.7. Detección, evaluación y actuación temprana	19
1.8. Derechos y marco normativo de la inclusión	22
1.9. El papel del docente de educación inicial	24
1.10. Aplicación práctica.....	26
1.11. Conclusiones del capítulo	29
1.12. Referencias bibliográficas.....	30
CAPÍTULO II. NORMAS Y RUTINAS QUE PROMUEVEN SEGURIDAD, AUTONOMÍA Y PARTICIPACIÓN .	32
2.1. Resumen	32
2.2. Palabras clave	32
2.3. Introducción	33
2.4. Fundamentos pedagógicos de las normas y rutinas.....	34
2.5. Comprensión de la conducta infantil	36
2.6. Diseño de normas inclusivas	38
2.7. Construcción de rutinas predecibles	40
2.8. Anticipación y organización visual	42
2.9. Rutinas para desarrollar autonomía	43
2.10. Prevención y acompañamiento de la desregulación	45
2.11. Participación en las actividades cotidianas.....	47
2.12. Aplicación práctica.....	48
2.13. Conclusiones del capítulo	57
2.14. Referencias bibliográficas.....	58
CAPÍTULO III. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS Y APOYOS VISUALES PARA EL APRENDIZAJE	60
3.1. Resumen	60
3.2. Palabras clave	60
3.3. Introducción	61
3.4. Planificación didáctica inclusiva	62
3.5. Diseño Universal para el Aprendizaje	65
3.6. Enseñanza estructurada	67
3.7. Apoyos visuales para la comprensión	69
3.8. Estrategias para la comunicación.....	72
3.9. Estrategias para el juego y la interacción social.....	74
3.10. Estrategias para el aprendizaje.....	76
3.11. Recursos tecnológicos para la inclusión	78
3.12. Aplicación práctica.....	80
3.13. Conclusiones del capítulo	86
3.14. Referencias bibliográficas.....	87
CAPÍTULO IV. AMBIENTES INCLUSIVOS Y TRABAJO COLABORATIVO CON LA FAMILIA Y EL EQUIPO EDUCATIVO	88
4.1. Resumen	88
4.2. Palabras clave	88
4.3. Introducción	89
4.4. Características de un ambiente inclusivo	90
4.5. Organización física del aula	92
4.6. Accesibilidad sensorial.....	94
4.7. Clima emocional y convivencia	97
4.8. Participación de la familia.....	98
4.9. Trabajo colaborativo del equipo educativo	100
4.10. Plan individual de apoyo educativo	102
4.11. Transiciones educativas	104
4.12. Aplicación práctica.....	106
4.13. Conclusiones del capítulo	113
4.14. Referencias bibliográficas.....	114

CAPÍTULO V. EVALUACIÓN, SEGUIMIENTO Y MEJORA CONTINUA EN AULAS INCLUSIVAS	115
5.1. Resumen	115
5.2. Palabras clave	115
5.3. Introducción	116
5.4. Fundamentos de la evaluación inclusiva.....	117
5.5. Evaluación del desarrollo y el aprendizaje.....	119
5.6. Técnicas e instrumentos de evaluación	121
5.7. Indicadores de progreso inclusivo	124
5.8. Documentación y análisis de evidencias	126
5.9. Seguimiento colaborativo	128
5.10. Evaluación de las prácticas inclusivas	129
5.11. Mejora continua del aula inclusiva.....	132
5.12. Aplicación práctica.....	133
5.13. Conclusiones del capítulo	141
5.14. Referencias bibliográficas.....	142
CONCLUSIONES Y ELEMENTOS FINALES.....	143
1. Conclusiones generales	143
2. Recomendaciones para docentes de educación inicial	144
3. Recomendaciones para directivos e instituciones.....	145
4. Orientaciones para las familias	145
5. Glosario de términos	147
6. Índice de tablas	149
7. Índice de figuras.....	152
8. Índice temático	152
9. Información profesional de las autoras y el autor	154
10. Anexos	155
Anexo A. Ficha de observación inicial.....	155
Anexo B. Registro de barreras, fortalezas y apoyos.....	156
Anexo C. Modelo de agenda visual diaria.....	157
Anexo D. Plantilla para elaborar normas visuales.....	158
Anexo E. Secuencia «primero-después»	159
Anexo F. Formato para diseñar una historia social	160
Anexo G. Lista de comprobación del ambiente inclusivo	161
Anexo H. Perfil básico de necesidades sensoriales	162
Anexo I. Plan individual de apoyo educativo.....	163
Anexo J. Registro de comunicación entre familia y escuela.....	164
Anexo K. Lista de cotejo del progreso infantil	165

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS DE LA INCLUSIÓN Y EL TEA EN EDUCACIÓN INICIAL

Liliana Elizabeth Quinde De la Cuadra

Centro de Educación Inicial Virginia Reyes González

liliana.quinde@docentes.educacion.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2576-8887>

1.1. Resumen

La inclusión de niñas y niños con trastorno del espectro autista (TEA) en educación inicial exige comprender la diversidad del desarrollo y transformar las condiciones que limitan la presencia, la participación, el aprendizaje y el bienestar. Este capítulo examina los fundamentos de la educación inclusiva, la evolución desde modelos segregadores e integradores hacia un enfoque de derechos y las características del TEA relevantes para la acción pedagógica. Se analizan la comunicación e interacción social, los patrones de comportamiento e intereses, el procesamiento sensorial y, de manera equilibrada, las capacidades y fortalezas de cada niño. También se presentan señales que pueden orientar la observación educativa, diferenciándola expresamente del diagnóstico clínico. El texto desarrolla criterios para la identificación oportuna, el registro pedagógico, la comunicación respetuosa con las familias y la articulación con profesionales especializados. El marco normativo se sustenta en el derecho a una educación inclusiva, los ajustes razonables, la no discriminación y la protección de la dignidad. Finalmente, se delimitan las responsabilidades del docente de educación inicial y se propone un caso práctico con instrumentos para reconocer barreras, fortalezas y apoyos iniciales. Se concluye que la respuesta educativa no debe procurar que el niño se adapte a un aula rígida, sino organizar ambientes accesibles, predecibles, afectivamente seguros y flexibles en los que las diferencias sean consideradas desde la planificación.

1.2. Palabras clave

Educación inclusiva; trastorno del espectro autista; educación de la primera infancia; necesidades educativas; igualdad de oportunidades.

1.3. Introducción

La educación inicial constituye un periodo decisivo para el desarrollo de la comunicación, la autonomía, la regulación emocional, el juego, la convivencia y las primeras relaciones con el

aprendizaje. Durante estos años, niñas y niños construyen significados sobre sí mismos y sobre el lugar que ocupan en la comunidad. Una experiencia educativa que reconoce sus ritmos, intereses y formas de participación puede ampliar oportunidades; una experiencia rígida, en cambio, puede convertir diferencias legítimas en barreras persistentes.

La inclusión educativa no consiste únicamente en matricular a un niño con TEA en una institución ordinaria. Supone garantizar que sea reconocido como integrante pleno del grupo, participe en experiencias significativas, disponga de apoyos pertinentes y progrese desde su propio punto de partida. La presencia física es necesaria, pero resulta insuficiente cuando el niño permanece aislado, no comprende las consignas, vive sobrecarga sensorial o recibe actividades paralelas sin conexión con la propuesta común.

El TEA agrupa una diversidad de perfiles del neurodesarrollo. Dos niños con el mismo diagnóstico pueden diferir ampliamente en lenguaje, comunicación, juego, sensibilidad sensorial, autonomía, intereses, formas de aprender y necesidades de apoyo. Por ello, las categorías clínicas no sustituyen la observación pedagógica ni autorizan expectativas uniformes. El diagnóstico aporta información relevante, pero la planificación debe construirse a partir del funcionamiento cotidiano, las fortalezas, las preferencias y las barreras presentes en cada contexto.

1.1 1.3.1. Importancia de la inclusión desde la primera infancia

La inclusión temprana favorece oportunidades de interacción, comunicación, juego compartido y aprendizaje en escenarios naturales. También permite que todos los niños crezcan reconociendo la diversidad como parte ordinaria de la vida humana. Cuando la convivencia inclusiva se inicia desde edades tempranas, las diferencias dejan de presentarse como excepciones y se construyen bases para la empatía, la cooperación y la ciudadanía democrática.

La calidad de esta experiencia depende menos de la etiqueta diagnóstica que de las decisiones del entorno. Una consigna exclusivamente oral, un espacio ruidoso, cambios sin anticipación o tiempos de espera prolongados pueden restringir la participación. En contraste, una agenda visual, instrucciones breves, alternativas de respuesta, transiciones anunciadas y un lugar de calma benefician al niño con TEA y suelen mejorar la experiencia del grupo completo.

La inclusión desde la primera infancia también tiene un sentido preventivo. No pretende prevenir el autismo ni normalizar el desarrollo, sino evitar consecuencias secundarias asociadas con la incomprensión: ansiedad, aislamiento, dependencia excesiva, pérdida de oportunidades comunicativas o atribuciones negativas sobre la conducta. Una respuesta oportuna puede disminuir barreras antes de que se consoliden y proteger la relación del niño con la escuela.

1.2 1.3.2. El TEA en el contexto de la educación inicial

En el aula de educación inicial, las características vinculadas con el TEA pueden observarse en momentos cotidianos: llegada, juego libre, asamblea, alimentación, higiene, transiciones y salida. Un niño puede comunicarse mediante palabras, gestos, miradas, movimientos, pictogramas o acciones sobre los objetos. Puede buscar activamente a sus compañeros, acercarse de manera poco convencional o preferir observar antes de participar. Estas expresiones deben interpretarse en contexto y no mediante comparaciones simplistas.

La OMS describe el autismo como un grupo diverso de condiciones relacionadas con el desarrollo del cerebro y señala que las capacidades y necesidades pueden variar y cambiar a lo largo del tiempo (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2025). Esta variabilidad obliga a abandonar la idea de un perfil único. El objetivo educativo no es eliminar conductas que resultan diferentes por su forma, sino determinar si afectan el bienestar, la comunicación, el acceso a experiencias o la seguridad, y actuar con el menor nivel de restricción posible.

En educación inicial resulta especialmente importante separar la función pedagógica de la función clínica. El docente observa, documenta, adapta el ambiente, enseña habilidades y dialoga con la familia. No confirma ni descarta diagnósticos. Una actuación ética comunica hechos observables —por ejemplo, “durante cinco días no respondió a consignas grupales, pero siguió instrucciones acompañadas de imágenes”— en lugar de emitir afirmaciones clínicas que exceden la competencia profesional.

1.3 1.3.3. Propósito y organización del capítulo

El propósito del capítulo es proporcionar una base conceptual, ética y práctica para comprender la inclusión de niños con TEA en educación inicial. Se busca que el lector pueda distinguir inclusión de simple integración, reconocer la diversidad del espectro, observar señales sin diagnosticar, identificar barreras y planificar una primera respuesta pedagógica basada en fortalezas y derechos.

La exposición avanza desde los fundamentos generales hacia la actuación situada. Primero se analizan la educación inclusiva y la transición histórica desde la exclusión hasta el enfoque de derechos. Luego se abordan el TEA, el desarrollo infantil y las señales de alerta. Las secciones siguientes explican la identificación oportuna, el marco normativo y el papel docente. Finalmente, una aplicación práctica articula el análisis de un caso, una ficha de observación y una propuesta inicial de apoyo.

1.4. Fundamentos de la educación inclusiva

1.4.1. Conceptualización de la educación inclusiva

La educación inclusiva puede definirse como un proceso continuo de transformación de culturas, políticas y prácticas para responder a la diversidad y eliminar barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje. No es un programa exclusivo para estudiantes con discapacidad, sino un criterio de calidad aplicable a toda la comunidad. La pregunta central deja de ser qué debe corregirse en el niño y pasa a ser qué condiciones debe modificar el sistema para que todos puedan aprender y pertenecer.

La UNESCO (2020) advierte que la inclusión exige considerar simultáneamente acceso, participación y resultados. Acceder significa estar en la institución y disponer de los recursos necesarios. Participar implica intervenir, comunicarse, elegir, jugar y ser reconocido dentro del grupo. Aprender supone avanzar de manera significativa, con expectativas altas y apoyos proporcionados. Si una de estas dimensiones se debilita, la inclusión queda incompleta.

En educación inicial, la pertenencia merece especial atención. Un niño puede estar matriculado y completar actividades, pero sentirse ajeno si nadie interpreta sus intentos comunicativos o si sus compañeros nunca lo incluyen en el juego. Pertenecer significa ser esperado, nombrado, escuchado y considerado en las decisiones cotidianas. Esta dimensión afectiva no es secundaria: sostiene la seguridad necesaria para explorar y aprender.

1.4.2. Evolución de la integración hacia la inclusión

Las respuestas educativas a la discapacidad han transitado por modelos de exclusión, segregación, integración e inclusión. En la exclusión, determinadas personas quedaban fuera del sistema educativo. La segregación creó espacios separados, frecuentemente organizados por diagnóstico. La integración permitió el ingreso a escuelas ordinarias, pero mantuvo la expectativa de que el estudiante se adaptara a estructuras previamente definidas.

La inclusión modifica la ubicación de la responsabilidad. La institución no espera que el niño demuestre estar preparado para pertenecer; revisa su organización para responder a la diversidad desde el inicio. Esto implica planificar diferentes formas de acceso a la información, participación, expresión y regulación, en lugar de añadir una adaptación improvisada después del fracaso.

Los modelos no desaparecen de forma automática. Una institución puede declararse inclusiva y mantener prácticas integradoras cuando separa permanentemente al niño, reduce el currículo sin evaluación pedagógica o delega toda responsabilidad en un acompañante. La transformación requiere revisar decisiones concretas y sus efectos, no solo adoptar un vocabulario actualizado.

Dimensión	Integración	Inclusión
Responsabilidad principal	El niño debe ajustarse al aula existente	El sistema elimina barreras y diversifica apoyos
Planificación	Adaptación posterior y excepcional	Diseño flexible desde el inicio
Participación	Presencia con frecuencia periférica	Pertenencia y participación significativa
Apoyos	Centrados exclusivamente en el déficit	Basados en interacción entre persona y contexto
Evaluación	Comparación con una norma uniforme	Progreso individual y metas compartidas

Fuente: elaboración propia a partir de UNESCO (2020) y Naciones Unidas (2016).

1.6 1.4.3. Principios de equidad, participación y pertenencia

La igualdad reconoce la misma dignidad y titularidad de derechos. La equidad considera que alcanzar oportunidades comparables puede requerir apoyos diferentes. Ofrecer la misma instrucción oral a todos parece igualitario, pero no es equitativo si algunos niños necesitan imágenes, demostración o más tiempo para comprender. La equidad no reduce expectativas; ajusta caminos y condiciones.

La participación supone algo más que obedecer consignas. Incluye iniciar interacciones, rechazar de forma segura, elegir materiales, pedir ayuda, proponer un juego y comunicar malestar. Para un niño con TEA, estas acciones pueden expresarse mediante modalidades no convencionales. El adulto debe aprender a reconocerlas y ampliar su eficacia comunicativa sin imponer una única forma válida de participación.

La pertenencia se construye cuando el niño ocupa un lugar auténtico en la vida del grupo. Se evidencia en la reciprocidad: los compañeros conocen sus preferencias, esperan su turno, aceptan distintas formas de comunicación y comparten actividades con apoyos. La pertenencia no se produce por proximidad física, sino mediante oportunidades organizadas para relaciones respetuosas.

1.7 1.4.4. Barreras para el aprendizaje y la participación

Las barreras surgen de la interacción entre las características de la persona y las condiciones del entorno. Pueden ser físicas, comunicativas, sensoriales, curriculares, actitudinales, organizativas o tecnológicas. Esta perspectiva evita atribuir toda dificultad al niño. Si una actividad requiere permanecer inmóvil durante treinta minutos, comprender instrucciones extensas y tolerar ruido intenso, el diseño genera obstáculos previsibles para diversos estudiantes.

Las barreras actitudinales son particularmente dañinas. Expresiones como “no puede”, “vive en su mundo” o “no está listo para el grupo” reducen oportunidades antes de comprobar qué apoyos funcionan. Las expectativas bajas pueden convertirse en profecías autorrealizadas: se ofrecen tareas poco desafiantes, el niño dispone de menos ocasiones para aprender y luego su escaso progreso se utiliza para justificar la exclusión.

Identificar barreras requiere observar patrones: en qué momento aparece la dificultad, qué demanda antecede, cómo está organizado el espacio, qué modalidad comunicativa se utiliza y qué ocurre después. El análisis debe incluir también los momentos de éxito, porque revelan condiciones facilitadoras que pueden ampliarse.

Tipo de barrera	Ejemplo en educación inicial	Pregunta para el análisis	Respuesta inicial posible
Comunicativa	Consignas largas solo de forma oral	¿Comprende mejor con imágenes o demostración?	Dividir la consigna y añadir apoyo visual
Sensorial	Ruido elevado durante la asamblea	¿Aumentan las señales de malestar con el ruido?	Reducir ruido, ajustar ubicación y permitir pausa
Organizativa	Cambios de actividad sin aviso	¿La dificultad aparece durante las transiciones?	Anticipar con agenda y señal temporal
Curricular	Una única forma de responder	¿Puede mostrar el aprendizaje de otra manera?	Admitir selección, señalamiento, objeto o gesto
Actitudinal	Expectativas limitadas por el diagnóstico	¿Se ofrecen retos y apoyos proporcionados?	Definir metas observables de participación

Fuente: elaboración propia.

1.8 1.4.5. Inclusión educativa y atención a la diversidad

Atender la diversidad implica reconocer que la variabilidad es previsible. Todos los niños difieren en lenguaje, cultura, desarrollo, intereses, experiencias familiares y formas de regulación.

Por tanto, las estrategias inclusivas no deben reservarse para quien presenta un diagnóstico. Una planificación flexible reduce la necesidad de adaptaciones tardías y evita señalar públicamente a quien utiliza apoyos.

La respuesta educativa puede organizarse en apoyos universales, focalizados e individualizados. Los universales —rutinas claras, lenguaje sencillo, apoyos visuales, opciones de participación— se ofrecen al grupo. Los focalizados responden a necesidades compartidas por algunos niños. Los individualizados se diseñan cuando la evaluación muestra que los niveles anteriores no bastan. Los tres niveles se complementan y deben revisarse según resultados.

La atención a la diversidad no significa crear un currículo paralelo. El propósito es mantener al niño conectado con experiencias comunes, ajustando complejidad, tiempo, materiales, comunicación o tipo de ayuda. La adaptación adquiere valor cuando incrementa autonomía y participación; pierde sentido cuando produce dependencia o aislamiento.

Una práctica inclusiva se sostiene en ciclos de planificación, actuación, observación y ajuste. Antes de la actividad, el docente anticipa variabilidad y prepara alternativas. Durante su desarrollo, observa participación y regula la ayuda. Después, analiza evidencias y decide qué conservar, modificar o retirar. Esta secuencia convierte la inclusión en una práctica profesional verificable y evita depender exclusivamente de intuiciones o recetas generales.

El enfoque multinivel también permite utilizar mejor los recursos. Cuando una estrategia universal resuelve una barrera —por ejemplo, una agenda visual accesible para todo el grupo— no es necesario crear apoyos separados. Los recursos individualizados se reservan para necesidades específicas y se coordinan con la propuesta común. De esta manera se protege el derecho a recibir apoyos sin reforzar innecesariamente la diferencia social.

1.5. Comprensión del Trastorno del Espectro Autista

1.9 1.5.1. Conceptualización del TEA

El TEA es una condición del neurodesarrollo caracterizada por diferencias persistentes en la comunicación e interacción social y por patrones restringidos o repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, con manifestaciones variables. La CIE-11 ubica el autismo entre los trastornos del neurodesarrollo y diferencia perfiles según desarrollo intelectual y lenguaje funcional (OMS, 2024). Esta clasificación orienta la labor clínica, pero no agota la identidad ni la experiencia de la persona.

Hablar de espectro expresa diversidad, no una línea simple que va de “leve” a “grave”. Una persona puede mostrar lenguaje elaborado y necesitar apoyo intenso para regularse; otra puede usar

comunicación aumentativa y desenvolverse con autonomía en rutinas conocidas. Las necesidades también cambian según ambiente, etapa, salud, familiaridad de la tarea y calidad de los apoyos.

La perspectiva educativa debe combinar comprensión de las necesidades con respeto a la neurodiversidad. Esto implica no romantizar las dificultades ni presentar el autismo únicamente como déficit. Las decisiones se orientan a mejorar comunicación, bienestar, autonomía y acceso, evitando prácticas destinadas a ocultar diferencias inocuas para parecer “normal”.

La expresión “necesidad de apoyo” resulta más útil que una clasificación fija de funcionamiento. El desempeño puede variar significativamente: un niño puede resolver una tarea cognitiva compleja y necesitar mediación para pedir ayuda o tolerar un cambio. Describir apoyos concretos —visual, comunicativo, sensorial, físico o emocional— proporciona información pedagógica más accionable que asignar una categoría global.

Asimismo, el lenguaje profesional debe evitar determinismos. El desarrollo temprano conserva posibilidades de cambio y aprendizaje, pero no permite predecir con exactitud una trayectoria individual. Comunicar pronósticos rígidos puede generar expectativas limitadas o promesas irreales. La postura responsable combina esperanza, evidencia, seguimiento y reconocimiento de la incertidumbre.

1.10 1.5.2. Características generales y diversidad del espectro

Las características del TEA se expresan de manera heterogénea. En comunicación social pueden existir diferencias en reciprocidad, atención conjunta, interpretación de claves sociales o uso coordinado de mirada, gesto y lenguaje. En comportamiento pueden observarse movimientos repetitivos, interés intenso por determinados temas, preferencia por rutinas o respuestas sensoriales particulares. Ningún rasgo aislado confirma un diagnóstico.

La diversidad también se relaciona con condiciones concurrentes. Algunos niños presentan discapacidad intelectual, diferencias de lenguaje, trastornos del sueño, dificultades de alimentación, epilepsia, ansiedad o problemas motores; otros no. El docente debe conocer la información autorizada relevante para la seguridad y el aprendizaje, sin reducir la mirada del niño a una lista de diagnósticos.

Las niñas pueden mostrar perfiles menos reconocidos por instrumentos y expectativas históricamente contruidos a partir de varones. Algunas imitan conductas sociales, mantienen intereses considerados comunes o contienen el malestar durante la jornada. Esto recuerda que la ausencia de conductas estereotipadas no descarta necesidades y que toda observación debe evitar sesgos de género y cultura.

El contexto cultural influye en la interpretación de la mirada, el juego, la autonomía y las formas de dirigirse a adultos. Una conducta considerada atípica en un entorno puede ser habitual en otro. Por ello, la evaluación debe conversar con la familia y evitar aplicar expectativas descontextualizadas. Esto es especialmente relevante en comunidades lingüística y culturalmente diversas.

También debe considerarse la variación dentro de una misma jornada. Fatiga, hambre, enfermedad, sueño, novedad o acumulación de estímulos modifican el desempeño. Registrar únicamente el momento de mayor dificultad puede ofrecer una imagen distorsionada. La comparación entre actividades ayuda a identificar demandas ambientales y apoyos que explican la variabilidad.

1.11 1.5.3. Comunicación e interacción social

La comunicación comprende cualquier conducta que transmite un mensaje. Antes de interpretar que un niño “no se comunica”, conviene observar cómo solicita, rechaza, busca atención, comparte interés o expresa incomodidad. Puede llevar al adulto hacia un objeto, colocar su mano sobre un recipiente, vocalizar, repetir una frase, señalar o retirarse. Reconocer la función permite responder y enseñar formas más claras y eficaces.

La ecolalia —repetición inmediata o diferida de palabras— puede cumplir funciones comunicativas y de regulación. En lugar de prohibirla automáticamente, el docente puede analizar cuándo aparece y modelar expresiones funcionales relacionadas con la situación. Si el niño repite una pregunta para pedir un objeto, el adulto puede responder al intento y ofrecer una frase o pictograma sencillo para futuras ocasiones.

La interacción social debe facilitarse sin forzar contacto ocular o proximidad física. Mirar a los ojos no es requisito para escuchar, y exigirlo puede aumentar la carga cognitiva o sensorial. Es preferible valorar indicadores funcionales: orientación corporal, respuesta a una palabra clave, seguimiento de una acción, intercambio de turnos o uso de una modalidad alternativa.

En el aula, el adulto puede crear oportunidades comunicativas sin convertirlas en pruebas. Colocar un material visible pero accesible mediante petición, ofrecer dos opciones o detener brevemente una canción conocida invita a iniciar una respuesta. La espera debe ser suficiente y el intento se reconoce aunque todavía sea poco convencional. Posteriormente se modela una forma más clara, preservando el propósito comunicativo.

La comprensión del lenguaje puede diferir de la expresión. Un niño que habla poco puede entender numerosas rutinas, mientras otro que utiliza frases extensas puede interpretar literalmente

preguntas o tener dificultades para seguir consignas grupales. Por ello, la cantidad de palabras no debe utilizarse como único indicador de competencia comunicativa.

1.12 1.5.4. Patrones de comportamiento, intereses y actividades

Los patrones repetitivos pueden incluir movimientos, ordenación de objetos, repetición de sonidos, insistencia en secuencias o intereses intensos. Su significado depende de la función y del contexto. Algunos ayudan a regular la activación, expresar emoción o comprender una situación. No deben suprimirse por resultar inusuales si no causan daño ni impiden una participación importante.

La preferencia por la previsibilidad puede generar dificultad ante cambios inesperados. La respuesta pedagógica combina anticipación y flexibilidad gradual: presentar una agenda, avisar la modificación, mostrar qué permanece igual y ofrecer una estrategia de regulación. Exponer al niño abruptamente para que “se acostumbre” puede intensificar la inseguridad y deteriorar la confianza.

Los intereses específicos constituyen recursos para conectar, motivar y ampliar aprendizajes. Si un niño se interesa intensamente por vehículos, ese tema puede facilitar clasificación, conteo, narración, turnos y juego simbólico. El objetivo no es restringir todo el currículo al interés, sino utilizarlo como puente hacia experiencias más diversas.

1.13 1.5.5. Procesamiento sensorial

El procesamiento sensorial se refiere a la forma en que el sistema nervioso recibe, organiza y responde a estímulos. Un niño puede mostrar hiperreactividad —respuesta intensa— o hiporreactividad —respuesta reducida— ante sonidos, luces, texturas, olores, sabores, movimiento o sensaciones corporales. También puede buscar ciertos estímulos para regularse.

La conducta observable no revela por sí sola la experiencia sensorial. Taparse los oídos puede indicar dolor o anticipación de un sonido; abandonar la mesa puede relacionarse con olor, textura o esfuerzo postural. El análisis necesita describir estímulo, intensidad, duración, respuesta y recuperación, además de recoger información familiar y profesional cuando esté disponible.

Los ajustes sensoriales deben ser individualizados. Reducir ruido, permitir auriculares protectores en momentos específicos, ofrecer alternativas de textura o habilitar pausas puede prevenir sobrecarga. Sin embargo, ningún recurso debe imponerse porque sea popular. Su utilidad se comprueba mediante observación del bienestar y la participación.

La regulación sensorial no debe confundirse con aislamiento permanente. Un espacio de calma es un recurso voluntario y temporal, no un lugar de castigo. Debe ser accesible, seguro y acompañado por una estrategia para regresar a la actividad. El indicador de éxito no es permanecer quieto, sino recuperar un nivel de activación compatible con el bienestar y la participación.

La institución puede realizar una auditoría sensorial sencilla en diferentes horarios: identificar fuentes de ruido, reverberación, luz intensa, aglomeración y olores. Muchos ajustes tienen bajo costo, como apagar un equipo innecesario, desplazar una mesa, organizar entradas escalonadas o reducir materiales visuales en una zona. La accesibilidad empieza por revisar el ambiente antes de exigir autorregulación al niño.

1.14 1.5.6. Capacidades, fortalezas y potencialidades

Una comprensión equilibrada identifica necesidades y fortalezas. Algunos niños muestran memoria detallada, atención sostenida en temas de interés, reconocimiento de patrones, honestidad, sensibilidad perceptiva o persistencia. Otros destacan en música, movimiento, construcción, clasificación o vínculo afectivo. Estas capacidades no son universales en el autismo, pero deben explorarse sin estereotipos.

Las fortalezas pueden funcionar como vías de acceso. Un niño que organiza objetos con precisión puede participar en tareas de seriación; quien disfruta canciones puede anticipar rutinas mediante claves musicales. El docente debe evitar que la fortaleza se convierta en límite: se parte de ella para ampliar comunicación, flexibilidad y participación.

Mantener expectativas altas significa proponer retos alcanzables con apoyos, no exigir resultados idénticos. La evaluación se centra en el progreso: iniciar una petición, tolerar una transición con menos ayuda, permanecer en juego compartido o recuperar la calma utilizando una estrategia. Estos avances poseen valor educativo y deben documentarse.

La identificación de fortalezas debe evitar el sesgo de buscar únicamente talentos extraordinarios. Disfrutar una rutina, responder a una voz conocida, observar cuidadosamente, persistir en una tarea o aceptar ayuda son recursos reales para el aprendizaje. Reconocerlos permite construir una representación más justa y evita que el niño sea descrito solo mediante carencias.

Las fortalezas también pertenecen al entorno. Una familia que conoce señales tempranas de cansancio, un compañero que espera con paciencia o una docente que ajusta su lenguaje constituyen recursos del sistema. Mapear capacidades individuales y contextuales amplía las opciones de apoyo y distribuye la responsabilidad de la inclusión.

1.15 1.5.7. Mitos y realidades sobre el autismo

Los mitos generan decisiones perjudiciales. No es correcto afirmar que las personas autistas carecen de afecto, no desean relacionarse o poseen siempre capacidades excepcionales. Las formas de expresar cercanía y buscar interacción son diversas. Tampoco existe evidencia de que las vacunas

causen autismo; la OMS ha reiterado que los estudios disponibles no respaldan esa relación (OMS, 2025).

Otro mito sostiene que hablar de autismo “etiqueta” al niño y debe evitarse. El problema no es disponer de información, sino utilizarla de manera estigmatizante. Una identificación adecuada puede facilitar apoyos y comprensión. La comunicación debe respetar las preferencias de las personas y familias respecto a expresiones como “niño autista” o “niño con autismo”, sin convertir el lenguaje en sustituto de acciones inclusivas.

Mito	Evidencia y orientación educativa
“Todos los niños con TEA son iguales”	El espectro comprende perfiles diversos; la planificación se individualiza.
“No quieren relacionarse”	Pueden buscar interacción de formas distintas o necesitar apoyos para sostenerla.
“Las vacunas causan autismo”	La evidencia científica no respalda una relación causal.
“Una conducta repetitiva siempre debe eliminarse”	Se analiza su función, seguridad e impacto antes de intervenir.
“El docente puede diagnosticar”	El docente observa y deriva; el diagnóstico corresponde a profesionales competentes.

Fuente: elaboración propia a partir de OMS (2024, 2025) y Hyman et al. (2020).

1.6. Desarrollo infantil y señales de alerta

1.16 1.6.1. Desarrollo esperado durante la primera infancia

El desarrollo infantil es dinámico y presenta variabilidad. Los hitos ofrecen referencias poblacionales, no calendarios rígidos. Comunicación, motricidad, cognición, juego, autonomía y desarrollo socioemocional se influyen mutuamente. Por ello, una observación responsable considera la trayectoria, la frecuencia y el funcionamiento en distintos contextos, no una conducta aislada.

El docente necesita conocer patrones generales para reconocer cuándo conviene profundizar la observación. Debe evitar dos extremos: normalizar de manera indefinida dificultades persistentes o alarmar por diferencias transitorias. Registrar ejemplos, comparar al niño consigo mismo y dialogar con la familia proporciona una base más sólida que depender de impresiones.

La trayectoria aporta información esencial. La adquisición lenta de una habilidad, su uso poco frecuente y la pérdida de una capacidad previamente establecida representan situaciones diferentes.

La regresión en comunicación, juego o autonomía requiere comunicación pronta con la familia y orientación profesional. El docente registra lo observado sin atribuir causas.

La evaluación del desarrollo debe considerar oportunidades previas. Un niño puede no usar tijeras porque nunca tuvo acceso, no porque exista una dificultad motriz. Antes de concluir que una habilidad está ausente, se verifica que la consigna fue comprensible, el material accesible y la experiencia suficientemente practicada. Esta precaución reduce falsos juicios y orienta apoyos pertinentes.

1.17 1.6.2. Señales relacionadas con la comunicación

Entre las señales que pueden requerir atención se encuentran una limitada variedad de gestos comunicativos, escasa respuesta al nombre, dificultad para compartir interés, pérdida de palabras previamente adquiridas o uso poco funcional del lenguaje. También puede observarse que el niño solicita llevando físicamente al adulto, pero rara vez combina mirada, gesto, sonido u objeto para hacer comprensible su intención.

Estas señales no confirman TEA y pueden relacionarse con audición, desarrollo del lenguaje, condiciones neurológicas, experiencias comunicativas u otros factores. La respuesta inicial consiste en ampliar oportunidades de comunicación, verificar comprensión, documentar patrones y recomendar evaluación profesional cuando corresponda. No se debe esperar un diagnóstico para ofrecer apoyos accesibles.

La pérdida de habilidades comunicativas previamente utilizadas merece atención prioritaria. El registro debe precisar qué expresión se observaba, durante cuánto tiempo estuvo presente, cuándo dejó de aparecer y si el cambio ocurre en todos los contextos. Esta información es más útil para la familia y los profesionales que una afirmación general sobre “retroceso”.

También es importante distinguir no responder de no comprender. El niño puede haber entendido y necesitar más tiempo, estar concentrado en otro estímulo o considerar que la pregunta no requiere respuesta. Variar distancia, ruido, complejidad y apoyo visual ayuda a formular hipótesis, pero no sustituye una evaluación auditiva o clínica cuando está indicada.

1.18 1.6.3. Señales vinculadas con la interacción social

La atención conjunta es la capacidad de coordinar la atención con otra persona respecto a un objeto o acontecimiento. Puede observarse cuando el niño sigue un señalamiento, muestra algo interesante o alterna su orientación entre objeto y adulto. Diferencias persistentes en esta habilidad, en la imitación social o en el juego compartido pueden justificar seguimiento.

La interacción debe analizarse considerando oportunidades y demandas. Un niño puede participar mejor con un compañero tranquilo que en un grupo numeroso, o acercarse mediante un objeto preferido sin utilizar palabras. La observación debe describir condiciones facilitadoras, no solo ausencias, porque estas orientan la intervención pedagógica.

El juego ofrece información especialmente valiosa. Se observa si el niño explora, repite acciones, imita, representa situaciones, acepta variaciones y comparte materiales. No se espera una única secuencia evolutiva rígida. El adulto puede entrar al juego imitando primero la acción del niño, añadir una variación pequeña y retirarse si aparecen señales de saturación.

La reciprocidad se construye gradualmente. Responder a una sonrisa, entregar un objeto después de una señal, esperar un turno breve o repetir una acción para mantener el intercambio son manifestaciones que deben reconocerse. Valorar estos indicadores evita concluir que no existe interés social solo porque la interacción no adopta una forma convencional.

1.19 1.6.4. Conductas repetitivas y preferencias restringidas

Movimientos repetitivos, alineación de objetos, insistencia en rutas, malestar ante cambios o intereses muy intensos pueden formar parte del perfil. Para valorar su relevancia se considera frecuencia, intensidad, flexibilidad, función y efecto en la vida cotidiana. Una repetición breve que ayuda a regularse no equivale a una conducta que ocupa toda la jornada o produce riesgo.

La intervención comienza modificando antecedentes y enseñando alternativas, no castigando. Si el niño se angustia al finalizar una actividad, se puede anticipar el cierre, mostrar la siguiente tarea, permitir una última acción y reforzar la transición. El registro de qué ocurrió antes y después ayuda a distinguir necesidad de previsibilidad, comunicación, escape o regulación sensorial.

La función de una conducta no se deduce por su apariencia. Dos episodios de llanto pueden cumplir funciones distintas: escapar de ruido doloroso o recuperar un objeto. A su vez, una misma necesidad puede expresarse mediante conductas diferentes. Formular hipótesis funcionales exige varios registros y debe conducir a una respuesta preventiva y educativa, no a etiquetar al niño.

Cuando existe riesgo de lesión, la seguridad es prioritaria. La intervención utiliza la alternativa menos restrictiva, protege sin humillar y documenta el episodio. Después se revisan antecedentes, señales tempranas, comunicación disponible y condiciones de recuperación. La crisis no es momento para enseñar largas explicaciones ni exigir reparación inmediata.

1.20 1.6.5. Respuestas sensoriales particulares

Las señales sensoriales incluyen reacción intensa a sonidos cotidianos, búsqueda constante de movimiento, exploración oral persistente, rechazo marcado de texturas o aparente indiferencia ante

ciertos estímulos. Estas respuestas pueden afectar alimentación, higiene, juego y participación. El docente registra sin interpretar de forma clínica y evita exponer al niño a estímulos aversivos como método de disciplina.

Resulta útil identificar la recuperación: cuánto tiempo necesita, qué apoyo acepta y en qué condiciones vuelve a participar. Esta información permite ajustar el ambiente y dialogar con terapeutas ocupacionales u otros profesionales cuando la familia autoriza la coordinación.

1.21 1.6.6. Diferencia entre observación educativa y diagnóstico clínico

La observación educativa responde a preguntas pedagógicas: qué comprende el niño, cómo comunica, en qué actividades participa, qué barreras aparecen y qué apoyos funcionan. El diagnóstico clínico determina si se cumplen criterios mediante historia del desarrollo, evaluación especializada y juicio profesional. Ambos procesos pueden complementarse, pero no son intercambiables.

Un registro educativo de calidad usa descripciones verificables. “Se levantó cinco veces durante una actividad oral de diez minutos y permaneció sentado durante ocho minutos cuando se incorporaron objetos” aporta información. “Es hiperactivo” o “seguramente tiene autismo” son interpretaciones que no deben consignarse como hechos.

Observación educativa	Diagnóstico clínico
Se realiza en actividades naturales del aula	Se realiza mediante evaluación clínica especializada
Describe conducta, contexto, frecuencia y apoyos	Integra criterios diagnósticos e historia del desarrollo
Orienta planificación y seguimiento pedagógico	Determina una condición clínica cuando corresponde
Corresponde al docente dentro de sus competencias	Corresponde a profesionales legalmente habilitados
No requiere esperar una etiqueta para ajustar la enseñanza	Puede facilitar acceso a servicios y apoyos especializados

Fuente: elaboración propia a partir de Hyman et al. (2020) y OMS (2024).

1.7. Detección, evaluación y actuación temprana

1.22 1.7.1. Importancia de la identificación oportuna

La identificación oportuna permite comprender necesidades, orientar a la familia y organizar apoyos durante un periodo de alta plasticidad y aprendizaje. No significa apresurar etiquetas ni

prometer resultados. Su finalidad es reducir la espera pasiva cuando existen diferencias persistentes que afectan la comunicación, la autonomía, el bienestar o la participación.

El informe mundial de OMS y UNICEF sobre niños con discapacidades del desarrollo destaca la necesidad de sistemas inclusivos y coordinados que acompañen a niños y cuidadores (OMS & UNICEF, 2023). Desde la escuela, esto se traduce en observar tempranamente, actuar sobre barreras accesibles y establecer rutas claras de orientación y derivación.

1.23 1.7.2. Observación sistemática en el aula

Observar sistemáticamente implica definir qué conducta se analizará, en qué momentos, durante cuánto tiempo y con qué criterios. Conviene registrar diferentes actividades y días para evitar conclusiones basadas en una situación excepcional. La observación debe incluir antecedentes, conducta, consecuencia y apoyos disponibles.

También es necesario registrar éxitos. Si el niño se comunica con claridad durante el juego con agua, tolera mejor las transiciones acompañado por una canción o comparte objetos con un compañero específico, estas condiciones ofrecen hipótesis pedagógicas. Una evaluación centrada solo en dificultades pierde información decisiva.

1.24 1.7.3. Registro pedagógico de comportamientos y avances

El registro pedagógico debe ser breve, objetivo, útil y confidencial. Puede incluir fecha, actividad, demanda, conducta observable, duración, respuesta del adulto y resultado. Las expresiones valorativas se sustituyen por descripciones. Además, se documenta la ayuda requerida: verbal, gestual, visual, física parcial o independiente.

La acumulación de datos permite identificar tendencias y evaluar apoyos. Si una agenda visual reduce la duración de las transiciones durante varias semanas, existe evidencia para mantenerla. Si no produce cambios, se revisan comprensión del símbolo, forma de presentación, motivación y otras barreras, en lugar de responsabilizar al niño.

Para que el registro sea sostenible, se seleccionan pocas variables prioritarias. Intentar documentar cada conducta durante toda la jornada genera datos incompletos y aumenta la carga docente. Puede elegirse una transición, una forma de petición y un indicador de participación por periodo. Una muestra breve y consistente suele ser más útil que formularios extensos llenados de memoria.

Los datos no hablan por sí solos. El equipo debe interpretarlos considerando cambios en asistencia, salud, personal, ambiente o actividades. La mejora aparente puede deberse a que la

demanda desapareció y no a que la habilidad se adquirió. Por ello, se observa si el aprendizaje se mantiene y se generaliza con personas, materiales y situaciones diferentes.

1.25 1.7.4. Comunicación respetuosa con la familia

La conversación con la familia debe iniciar por fortalezas, intereses y observaciones concretas. El docente evita anunciar diagnósticos, comparar con otros niños o atribuir culpas. Puede expresar: “Hemos observado que comprende mejor cuando acompañamos la indicación con una imagen; también notamos poca respuesta al nombre en distintos momentos. Nos gustaría conocer qué observan en casa y acordar una evaluación”.

Las familias pueden experimentar incertidumbre, cansancio o experiencias previas de estigma. Escuchar sus conocimientos es esencial. Los acuerdos deben incluir acciones, responsables y fecha de seguimiento. La información se comparte solo con quienes participan legítimamente en el apoyo y conforme a la normativa de protección de datos.

1.26 1.7.5. Derivación y articulación con profesionales especializados

La derivación se sustenta en observaciones documentadas y sigue las rutas institucionales. Según el contexto, pueden participar pediatría, psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, neurología, trabajo social y equipos de apoyo educativo. La escuela no debe suspender acciones pedagógicas mientras espera resultados clínicos.

La colaboración es bidireccional. Los informes profesionales aportan orientaciones, pero el docente valora su aplicación en el contexto real y comunica resultados. Las recomendaciones deben traducirse en prácticas viables: quién las ejecutará, cuándo, con qué materiales y cómo se comprobará su utilidad.

Una reunión interdisciplinaria eficaz comienza con una pregunta definida, presenta datos breves y termina con acuerdos verificables. Expresiones generales como “trabajar lenguaje” se convierten en metas observables: solicitar ayuda mediante palabra, gesto o pictograma en tres rutinas. Así se evita que cada profesional actúe con objetivos inconexos y se facilita la continuidad.

La coordinación también exige gestionar desacuerdos. Las recomendaciones se valoran según derechos, evidencia, preferencias familiares, factibilidad y respuesta del niño. Ninguna profesión posee por sí sola toda la información. Cuando una propuesta restringe participación o produce malestar sostenido, el equipo debe revisarla aunque se haya aplicado previamente en otros contextos.

1.27 1.7.6. Límites de la actuación docente

El docente no prescribe tratamientos, modifica medicación, realiza pruebas clínicas ni garantiza pronósticos. Tampoco divulga información diagnóstica al grupo sin autorización. Su responsabilidad comprende enseñar, observar, adaptar, registrar, coordinar y proteger el derecho del niño a participar.

Reconocer límites no significa pasividad. El docente posee conocimiento especializado sobre el desempeño cotidiano y puede detectar barreras invisibles en una consulta breve. Su voz es relevante cuando se formula con evidencia y se integra en una colaboración respetuosa.

1.8. Derechos y marco normativo de la inclusión

1.28 1.8.1. Educación como derecho fundamental

La educación es un derecho humano y una obligación estatal. Desde un enfoque de derechos, el acceso de un niño con TEA no depende de que la institución considere conveniente admitirlo ni de que la familia provea todos los recursos. Las autoridades deben garantizar disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación.

El derecho se concreta en decisiones diarias: inscripción sin discriminación, participación en experiencias comunes, apoyos pertinentes, evaluación justa y protección frente a violencia o humillación. Las limitaciones de recursos requieren gestión y priorización, pero no justifican excluir o mantener indefinidamente condiciones inaccesibles.

1.29 1.8.2. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

El artículo 24 de la Convención reconoce el derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades. Establece un sistema inclusivo en todos los niveles, ajustes razonables y apoyos necesarios dentro del sistema general (Naciones Unidas, 2006). La Observación general núm. 4 precisa que inclusión implica transformación sistémica y no la colocación del estudiante en estructuras sin cambios (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

Para educación inicial, este mandato exige anticipar accesibilidad en comunicación, ambiente, currículo y participación. La institución debe demostrar que analizó necesidades y alternativas antes de concluir que un apoyo es imposible. La voz de la familia y, de acuerdo con su desarrollo, la del niño, forman parte del proceso.

1.30 1.8.3. Objetivos de Desarrollo Sostenible y educación inclusiva

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (Naciones Unidas, 2015). Su meta 4.2 reconoce el acceso a atención y educación preescolar de calidad, mientras la meta 4.5 busca eliminar disparidades y asegurar acceso a personas con discapacidad.

Los ODS no sustituyen las obligaciones jurídicas, pero ofrecen un marco para evaluar políticas. Matricular a niños con TEA sin medir participación, aprendizaje y bienestar puede mejorar cifras de acceso y ocultar exclusión interna. Los indicadores institucionales deben considerar qué apoyos existen y cómo los perciben familias y docentes.

1.31 1.8.4. Normativa educativa ecuatoriana

La Constitución de la República del Ecuador reconoce la educación como derecho y establece atención prioritaria para personas con discapacidad. La Ley Orgánica de Educación Intercultural y su reglamento desarrollan principios de inclusión, no discriminación, atención a necesidades educativas específicas y corresponsabilidad de la comunidad educativa (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, 2021; Presidencia de la República del Ecuador, 2023).

La aplicación normativa requiere consultar versiones oficiales vigentes y lineamientos emitidos por la autoridad educativa. En la práctica institucional, estos mandatos deben reflejarse en el proyecto educativo, protocolos de admisión, planificación curricular, convivencia, formación docente y rutas de apoyo. La normativa no debe reducirse a una cita en documentos administrativos.

La responsabilidad se distribuye entre niveles. La autoridad educativa define políticas y recursos; los distritos y equipos de apoyo facilitan asistencia técnica; los directivos organizan tiempos, personal y seguimiento; los docentes implementan y documentan prácticas; las familias participan en decisiones. Delegar toda la inclusión en una sola maestra o en un acompañante constituye una falla de organización institucional.

También es necesario distinguir apoyos de condiciones de admisión. Exigir que la familia contrate un profesional particular como requisito permanente puede trasladar una obligación institucional y producir desigualdad económica. Cada situación requiere análisis normativo específico, diálogo y documentación, priorizando el interés superior del niño y su derecho a la educación.

1.32 1.8.5. Ajustes razonables y apoyos educativos

Los ajustes razonables son modificaciones necesarias y adecuadas que no imponen una carga desproporcionada y permiten ejercer derechos en igualdad de condiciones. En educación inicial

pueden incluir apoyos visuales, cambio de ubicación, tiempo adicional, alternativa de respuesta, reducción de ruido, anticipación de transiciones o adaptación de materiales.

Determinar razonabilidad exige analizar eficacia, necesidad, recursos, alternativas y efectos sobre derechos. No es válido rechazar un ajuste solo porque modifica una práctica tradicional. Tampoco todo ajuste solicitado es automáticamente adecuado; debe existir diálogo, prueba, seguimiento y revisión. La decisión se documenta de forma transparente.

Los ajustes pueden ser provisionales mientras se recopila información. Una prueba planificada de dos semanas permite valorar si una ubicación, un apoyo visual o una reducción de estímulos mejora participación. Se define previamente qué indicador se observará. Esta lógica evita tanto negar apoyos por falta de certeza como mantener indefinidamente estrategias ineficaces.

La retirada de ayuda debe basarse en desempeño, no en plazos arbitrarios. Se reduce intensidad de manera gradual: de ayuda física a gestual, de señal directa a clave visual, o de presencia constante a revisión periódica. Si disminuye la participación, se restablece el nivel necesario y se analiza qué habilidad todavía debe enseñarse.

1.33 1.8.6. Protección de la dignidad y no discriminación

La dignidad orienta tanto el objetivo como los medios. Un apoyo que logra obediencia mediante humillación, restricción innecesaria o exposición pública no es compatible con la inclusión. Deben evitarse castigos por manifestaciones relacionadas con comunicación o regulación, así como fotografías, videos o datos compartidos sin autorización.

La no discriminación abarca acciones directas y efectos indirectos. Una norma idéntica para todos puede discriminar si impide sistemáticamente la participación de algunos niños y existen alternativas viables. Revisar reglas, celebraciones, evaluaciones y rutinas desde esta perspectiva forma parte de la responsabilidad institucional.

1.9. El papel del docente de educación inicial

1.34 1.9.1. Actitudes y expectativas inclusivas

Las actitudes docentes influyen en las oportunidades. Una expectativa positiva no niega dificultades; presupone capacidad de aprender y busca condiciones para demostrarla. El docente evita definir al niño por aquello que todavía no realiza y comunica avances sin infantilización ni heroización.

Las expectativas deben traducirse en metas observables y apoyos graduados. Participar durante dos turnos en un juego, pedir una pausa mediante pictograma o seguir una secuencia de dos pasos

son logros que pueden ampliarse. La comparación principal se realiza con el desempeño previo del propio niño.

1.35 1.9.2. Observación de necesidades y fortalezas

La observación docente reúne información sobre motivadores, comunicación, comprensión, regulación, juego, autonomía y relaciones. Debe realizarse en diversos momentos y considerar la perspectiva familiar. Las fortalezas se registran con el mismo rigor que las dificultades.

Una matriz sencilla puede organizar cuatro preguntas: qué hace de forma independiente, qué logra con apoyo, qué barreras interfieren y qué estrategia facilita. Esta información orienta decisiones inmediatas y permite formular consultas más precisas al equipo especializado.

1.36 1.9.3. Planificación centrada en el niño

La planificación centrada en el niño articula objetivos curriculares con intereses, prioridades funcionales y participación. No consiste en diseñar una clase individual separada. Se seleccionan metas comunes y se ofrecen diferentes caminos, materiales y formas de respuesta.

El Diseño Universal para el Aprendizaje aporta un marco para anticipar esta variabilidad mediante múltiples formas de implicación, representación y acción o expresión (CAST, 2024). En educación inicial se concreta al combinar objetos, imágenes, palabras, movimiento y juego; permitir diferentes maneras de responder; y ofrecer apoyos para sostener interés y regulación. El marco no elimina la necesidad de ajustes individuales, pero reduce barreras creadas por una única vía de enseñanza.

Una actividad sobre clasificación puede incluir objetos reales, imágenes, movimiento y elección. El niño puede demostrar comprensión agrupando, señalando o entregando elementos. El docente decide previamente qué apoyo utilizará y cómo lo retirará progresivamente para evitar dependencia.

1.37 1.9.4. Mediación de la participación y la comunicación

Mediar significa crear oportunidades, esperar, interpretar y responder. Los adultos suelen anticiparse y hacer por el niño lo que podría intentar. Una pausa planificada, una elección visible y una ayuda mínima pueden aumentar iniciativa. El tiempo de espera debe ajustarse sin convertir la actividad en prueba estresante.

El docente también media entre pares. Puede enseñar a ofrecer un objeto, esperar respuesta, aceptar un “no” y continuar el juego. La interacción no se impone; se organiza mediante actividades con roles complementarios y significado compartido.

1.38 1.9.5. Coordinación con la familia y el equipo educativo

La coordinación evita mensajes contradictorios y repetición de esfuerzos. Se definen prioridades limitadas, estrategias comunes y criterios de seguimiento. El equipo debe distinguir recomendaciones esenciales de preferencias metodológicas, considerando la realidad familiar y escolar.

La familia no es auxiliar del docente ni responsable de reproducir toda la jornada escolar en casa. Participa como fuente de conocimiento y decisión. Los acuerdos deben respetar tiempos, cultura, recursos y bienestar del hogar. La comunicación se centra en información útil y no únicamente en incidentes.

1.39 1.9.6. Formación profesional continua

La inclusión requiere aprendizaje profesional sostenido. Las capacitaciones aisladas pueden sensibilizar, pero el cambio se consolida mediante observación de prácticas, planificación conjunta, mentoría y análisis de evidencias. La formación debe incluir derechos, desarrollo infantil, comunicación, regulación sensorial, diseño universal y colaboración familiar.

La reflexión crítica también protege frente a intervenciones sin evidencia o promesas de cura. El docente consulta fuentes confiables, reconoce incertidumbre y evalúa resultados en contexto. La competencia profesional incluye saber cuándo pedir apoyo y revisar una estrategia que no funciona.

Las prácticas basadas en evidencia no se aplican como paquetes idénticos. Requieren integrar resultados de investigación, conocimiento profesional, características del niño, preferencias familiares y recursos del contexto. Las prácticas recomendadas para primera infancia destacan la participación en rutinas naturales, el trabajo con familias y la toma de decisiones apoyada en datos (Division for Early Childhood [DEC], 2014). A su vez, la investigación sobre intervenciones educativas para niños autistas muestra la necesidad de seleccionar objetivos funcionales y comprobar la fidelidad y los resultados de la implementación (Hume et al., 2021).

La formación debe incorporar la voz de personas autistas y familias, además de evidencia académica. Escuchar experiencias de escolarización permite reconocer efectos que no siempre aparecen en indicadores de rendimiento, como agotamiento, enmascaramiento, miedo o pérdida de autonomía. Esta participación no sustituye la investigación, pero mejora la pertinencia ética de las decisiones.

Un plan de desarrollo profesional puede incluir una meta por periodo, observación entre pares y análisis de una evidencia del aula. Por ejemplo, el equipo puede estudiar comunicación

aumentativa, diseñar oportunidades de elección, observar su uso y revisar resultados. Este ciclo vincula teoría y práctica y evita que la capacitación termine sin cambios verificables.

1.10. Aplicación práctica

1.40 1.10.1. Análisis de un caso educativo

Mateo, nombre ficticio, tiene cuatro años y asiste por primera vez a educación inicial. Utiliza algunas palabras para nombrar objetos, toma la mano del adulto para solicitar ayuda y muestra interés intenso por figuras de animales. Durante la asamblea camina por el aula, se tapa los oídos cuando el grupo canta y llora cuando se modifica la secuencia habitual. En el rincón de construcción permanece cerca de otros niños, pero retira los materiales si intentan cambiar el orden que ha creado.

El análisis no parte de “conductas problema”, sino de preguntas funcionales. La asamblea combina ruido, lenguaje oral extenso y espera; caminar puede ayudar a regularse o indicar que no comprende cómo participar. Taparse los oídos comunica malestar. El llanto ante cambios sugiere necesidad de anticipación. El interés por animales y la habilidad para ordenar constituyen fortalezas que pueden vincularse con objetivos curriculares.

La primera respuesta incluye una agenda con fotografías, ubicación lateral durante canciones, posibilidad de observar fuera del círculo sin abandonar la actividad, tarjeta para pedir pausa y anticipación visual de cambios. En juego, se propone una tarea cooperativa de clasificar animales en escenarios, asignando acciones complementarias a Mateo y un compañero. Se registran duración, ayuda y señales de bienestar durante dos semanas.

1.41 1.10.2. Ficha de observación inicial

Área	Qué observar	Ejemplo de registro objetivo	Condición facilitadora
Comunicación	Cómo pide, rechaza, comparte y responde	Entregó el recipiente al adulto en tres ocasiones	Elección entre objeto e imagen
Interacción	Acercamientos, imitación, turnos y juego	Permaneció junto a un compañero durante cuatro minutos	Material de interés compartido
Comprensión	Respuesta a consignas y rutinas	Completó dos pasos con apoyo fotográfico	Instrucción breve más imagen

Área	Qué observar	Ejemplo de registro objetivo	Condición facilitadora
Sensorial	Estímulos, respuesta y recuperación	Se tapó los oídos al iniciar la canción y se calmó al alejarse	Menor volumen y ubicación lateral
Autonomía	Acciones independientes y ayudas	Guardó tres materiales tras una demostración	Secuencia visual de cierre
Fortalezas	Intereses, habilidades y motivadores	Clasificó animales por tamaño sin ayuda	Incorporar animales a nuevas tareas

Fuente: elaboración propia.

La ficha se utiliza en varios momentos, no como prueba única. Cada registro debe incluir fecha, actividad y duración. Las conclusiones se formulan después de comparar situaciones. La información se protege y comparte únicamente con la familia y el equipo autorizado.

1.42 1.10.3. Identificación de barreras y fortalezas

En el caso, las barreras no se sitúan únicamente en Mateo. La asamblea depende de escucha prolongada; las transiciones carecen de anticipación; el canto tiene alta intensidad; el juego cooperativo no dispone de roles claros. Las fortalezas incluyen clasificación, memoria de secuencias, interés por animales, proximidad a pares y comunicación intencional mediante acciones.

La priorización considera impacto y viabilidad. Anticipar cambios y ofrecer una forma funcional de pedir pausa puede mejorar bienestar de inmediato. Ampliar comunicación y juego compartido constituye una meta progresiva. No se intenta modificar simultáneamente todas las conductas ni eliminar movimientos reguladores.

1.43 1.10.4. Propuesta de primera respuesta pedagógica

Prioridad	Objetivo observable	Estrategia	Indicador de seguimiento	Revisión
Comprender la jornada	Seguir tres transiciones con apoyo visual	Agenda fotográfica y aviso “ahora-después”	Número de transiciones con ayuda mínima	Semanal
Comunicar	Entregar o señalar una tarjeta	Modelado y acceso permanente a	Peticiones funcionales y	Dos semanas

Prioridad	Objetivo observable	Estrategia	Indicador de seguimiento	Revisión
necesidad de pausa	antes de alejarse	tarjeta	recuperación	
Participar en actividad grupal	Permanecer vinculado a la asamblea durante cinco minutos	Ubicación flexible, objeto temático y menor ruido	Tiempo de participación sin malestar intenso	Semanal
Ampliar juego compartido	Completar dos turnos con un compañero	Actividad con animales y roles complementarios	Turnos realizados con ayuda gestual	Quincenal
Incrementar autonomía	Guardar materiales siguiendo tres imágenes	Secuencia visual y retirada gradual de ayuda	Pasos independientes	Quincenal

Fuente: elaboración propia.

La propuesta debe comunicarse a la familia y revisarse con evidencia. Si una estrategia aumenta malestar, se suspende y analiza. Si funciona, se generaliza gradualmente a otras actividades y personas. El objetivo no es que Mateo oculte sus diferencias, sino que disponga de medios efectivos para comprender, comunicar y participar.

La implementación puede organizarse en tres momentos. Durante la primera semana se establece una línea base sin retirar apoyos espontáneos: se registra cómo transita, comunica pausa, participa y guarda materiales. En la segunda semana se aplican de forma consistente la agenda, la tarjeta y los apoyos acordados. Al cierre se comparan frecuencia, duración, intensidad de ayuda y señales de bienestar. Esta comparación permite decidir con mayor fundamento que una impresión general.

El criterio de logro debe incluir calidad y no solo cantidad. Permanecer cinco minutos en la asamblea mientras muestra señales intensas de malestar no representa necesariamente progreso. Se valoran orientación hacia la actividad, posibilidad de retirarse de forma comunicativa, recuperación y disposición para regresar. La participación auténtica combina acceso, agencia y bienestar.

La familia puede aportar fotografías para la agenda, palabras utilizadas en casa, intereses recientes y señales tempranas de cansancio. La escuela comunica qué estrategias se probaron y qué resultados se observaron, sin convertir el hogar en extensión obligatoria del aula. Si una señal o pictograma resulta útil en ambos contextos, su generalización se acuerda de manera gradual y realista.

Al finalizar el periodo, el equipo responde cuatro preguntas: ¿disminuyeron las barreras?, ¿aumentó la comunicación funcional?, ¿se necesitó menos ayuda?, ¿mejoró el bienestar? Si los

resultados son parciales, se modifica un componente por vez para comprender su efecto. Si no existe mejora o aparecen nuevas preocupaciones, se solicita apoyo especializado y se revisan las hipótesis iniciales.

1.11. Conclusiones del capítulo

La inclusión educativa en la primera infancia es un proceso de transformación institucional y pedagógica. No se alcanza únicamente mediante matrícula o presencia física. Requiere accesibilidad, participación, aprendizaje, bienestar y pertenencia. En consecuencia, la calidad de la respuesta se evalúa por las oportunidades reales que el niño encuentra en la vida cotidiana del aula.

El TEA comprende perfiles diversos y cambiantes. Las características relacionadas con comunicación social, comportamiento, intereses y procesamiento sensorial deben comprenderse en contexto, sin convertirlas en una explicación total de la persona. La identificación de capacidades, preferencias y formas propias de comunicación es tan importante como el reconocimiento de necesidades.

La observación docente cumple una función decisiva, pero no equivale al diagnóstico clínico. Su valor reside en documentar conductas, contextos, barreras, apoyos y avances con precisión. Esta información permite actuar pedagógicamente, dialogar con la familia y contribuir a una evaluación interdisciplinaria sin exceder los límites profesionales.

La identificación oportuna debe acompañarse de apoyos tempranos y respetuosos. No es necesario esperar una etiqueta para simplificar consignas, anticipar transiciones, ofrecer alternativas comunicativas o reducir sobrecarga sensorial. Estas acciones forman parte de una enseñanza de calidad y suelen beneficiar a todo el grupo.

El marco de derechos establece que la educación inclusiva, los ajustes razonables y la no discriminación no son concesiones. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la normativa ecuatoriana orientan responsabilidades que deben concretarse en políticas y prácticas verificables.

El docente de educación inicial actúa como diseñador de ambientes, mediador de participación, observador sistemático y colaborador de familias y profesionales. Su formación continua debe integrar conocimiento técnico, reflexión ética y análisis de evidencias. Las estrategias adquieren legitimidad cuando incrementan autonomía, comunicación, bienestar y acceso sin vulnerar dignidad.

Finalmente, una primera respuesta pedagógica eficaz parte de preguntas concretas: qué intenta comunicar el niño, qué barrera antecede a la dificultad, en qué condiciones participa mejor, qué apoyo resulta suficiente y cómo puede retirarse gradualmente. Cambiar estas condiciones permite

pasar de una inclusión declarativa a una experiencia educativa en la que cada niño es reconocido, aprende y pertenece.

1.12. Referencias bibliográficas

Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). *Ley Orgánica Reformativa de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial, Quinto Suplemento 434.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva* (CRPD/C/GC/4). Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>

CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>

Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. Council for Exceptional Children. <https://divisionearlychildhood.egnyte.com/dl/tgv6GUXhVo>

Hyman, S. L., Levy, S. E., & Myers, S. M. (2020). Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 145(1), e20193447. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3447>

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (A/RES/70/1). <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Organización Mundial de la Salud. (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240077263>

Organización Mundial de la Salud. (2025). *Autismo*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Organización Mundial de la Salud, & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023). *Global report on children with developmental disabilities: From the margins to the mainstream*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240080232>

Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students: A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, 1–15. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>

Presidencia de la República del Ecuador. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Segundo Suplemento del Registro Oficial 254.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

+

CAPÍTULO II. NORMAS Y RUTINAS QUE PROMUEVEN SEGURIDAD, AUTONOMÍA Y PARTICIPACIÓN

María Jazmín Alcívar Quijije

Docente, consultora educativa y capacitadora independiente

Portoviejo, Ecuador

mjalcivarq@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4788-7328>

2.1. Resumen

Las normas y rutinas constituyen componentes pedagógicos esenciales para construir ambientes seguros, comprensibles e inclusivos en educación inicial. Su valor aumenta cuando se diseñan considerando la variabilidad comunicativa, sensorial, emocional y cognitiva de niñas y niños con trastorno del espectro autista (TEA). Este capítulo analiza las rutinas como estructuras que

permiten anticipar acontecimientos, comprender expectativas, participar con menor incertidumbre y desarrollar autonomía. Se diferencia la conducta entendida como comunicación de las interpretaciones centradas en desobediencia, y se presenta la observación funcional como base para prevenir dificultades y seleccionar apoyos. Se desarrollan criterios para formular normas positivas, concretas y visualmente accesibles; enseñar su significado mediante modelado, práctica guiada y retroalimentación; y aplicarlas con coherencia sin perder flexibilidad. El texto examina las principales rutinas de una jornada de educación inicial, la utilización de agendas, secuencias, tableros «primero-después», temporizadores y apoyos para cambios imprevistos. También aborda la elección, la solicitud de ayuda, el autocuidado y la retirada gradual de apoyos como medios para fortalecer autonomía. Frente a la desregulación, se proponen estrategias preventivas, espacios de calma y respuestas respetuosas orientadas a la seguridad y la recuperación. Finalmente, se ofrecen cuatro instrumentos aplicados para diseñar una jornada visual, elaborar normas accesibles, acompañar una transición compleja y registrar autonomía y participación.

2.2. Palabras clave

Rutinas escolares; autonomía del estudiante; participación; seguridad; ambiente educativo.

2.3. Introducción

La jornada de educación inicial está compuesta por una sucesión de momentos que para los adultos resultan familiares: llegada, saludo, asamblea, juego, alimentación, higiene, descanso y salida. Para un niño pequeño, y especialmente para quien presenta diferencias en comprensión social, comunicación o procesamiento sensorial, cada transición puede contener preguntas difíciles de resolver: qué ocurrirá, cuánto durará, qué se espera, cómo terminará y qué puede hacer si necesita ayuda.

Las rutinas responden a estas preguntas cuando son estables, visibles, enseñadas y suficientemente flexibles. No tienen como propósito controlar cada conducta ni eliminar la espontaneidad. Organizan el ambiente para que el niño pueda dirigir atención y energía hacia el aprendizaje, en lugar de invertirlas constantemente en descifrar expectativas. La predictibilidad reduce incertidumbre, pero debe coexistir con oportunidades graduales para afrontar variaciones.

Las normas cumplen una función complementaria. Definen condiciones de seguridad, cuidado y convivencia. Una norma inclusiva no se limita a una prohibición ni presupone que todos comprenden el lenguaje de la misma manera. Se formula en términos observables, se representa

mediante recursos accesibles, se enseña en situaciones reales y se revisa cuando produce efectos desiguales o innecesariamente restrictivos.

1.44 2.3.1. Necesidad de ambientes predecibles y comprensibles

Un ambiente predecible permite anticipar la secuencia general sin convertir cada minuto en una obligación rígida. La previsibilidad se construye mediante señales consistentes, espacios con función clara, materiales ordenados y adultos que comunican cambios. Para niñas y niños con TEA, estas condiciones pueden disminuir la carga que representa interpretar información verbal rápida o claves sociales implícitas.

Comprensible significa que la información está disponible en una modalidad que el niño puede utilizar. Una consigna verbal extensa puede sustituirse por dos pasos acompañados de imágenes; un cambio puede mostrarse retirando y reemplazando una tarjeta; el final de una actividad puede anunciarse con una señal temporal. Estos apoyos no reducen el aprendizaje: hacen visible la estructura para que el niño participe con mayor independencia.

La seguridad incluye dimensiones física, emocional y relacional. Un niño necesita saber que puede pedir pausa, rechazar contacto físico, equivocarse sin humillación y recibir ayuda sin castigo. La rutina adquiere valor inclusivo cuando ofrece orientación y confianza, no cuando exige sumisión automática.

1.45 2.3.2. Rutinas como apoyo para la inclusión

Las prácticas recomendadas para primera infancia señalan que las oportunidades de aprendizaje pueden incorporarse en actividades y rutinas naturales, favoreciendo participación y generalización (Division for Early Childhood [DEC], 2014). Cada momento cotidiano contiene posibilidades para comunicar, elegir, esperar, colaborar, cuidar materiales y regularse. La enseñanza deja así de depender exclusivamente de ejercicios aislados.

Una rutina inclusiva admite diferentes formas de participación. Durante el saludo, un niño puede decir “hola”, mover la mano, elegir una tarjeta o simplemente orientar el cuerpo. En la asamblea puede sentarse en una silla, cojín o ubicación lateral y participar señalando una imagen. Mantener el propósito común con vías diversas protege pertenencia y evita que los apoyos se conviertan en actividades paralelas.

La rutina también facilita evaluar apoyos. Al repetirse condiciones semejantes, el docente puede observar si una estrategia reduce ayuda, aumenta iniciativa o mejora bienestar. No se busca repetición mecánica, sino una estructura estable que permita reconocer cambios reales.

1.46 2.3.3. Propósito y organización del capítulo

El capítulo tiene como propósito orientar el diseño, enseñanza y evaluación de normas y rutinas inclusivas para educación inicial, con atención particular a niños con TEA. Se pretende que el docente pueda interpretar conductas en contexto, prevenir desregulación, utilizar apoyos visuales y promover autonomía sin reemplazar la agencia del niño.

La organización avanza desde fundamentos hacia aplicación. Primero se explican las funciones pedagógicas de normas y rutinas y la comprensión funcional de la conducta. Después se desarrollan criterios para normas accesibles, rutinas de la jornada y apoyos de anticipación. Las secciones finales abordan autonomía, desregulación y participación cotidiana. Cuatro productos prácticos permiten trasladar los criterios a la planificación.

2.4. Fundamentos pedagógicos de las normas y rutinas

1.47 2.4.1. Concepto y función de las rutinas

Una rutina es una secuencia relativamente estable de acontecimientos, acciones y expectativas que organiza un momento cotidiano. Posee inicio reconocible, pasos comprensibles y cierre. Su función pedagógica es ofrecer un contexto repetido en el que el niño pueda aprender habilidades y utilizarlas con menor apoyo.

La rutina no equivale a repetición inflexible. Conserva elementos centrales y admite ajustes por clima, salud, intereses o acontecimientos del grupo. La estabilidad se comunica mostrando qué permanece y qué cambia. De este modo, la rutina proporciona seguridad sin impedir adaptación.

1.48 2.4.2. Normas, límites y convivencia inclusiva

Las normas protegen derechos y hacen posible la convivencia. Un límite válido responde a una finalidad identificable: seguridad, respeto, cuidado o participación. Debe aplicarse proporcionalmente y mediante alternativas comprensibles. “Cuidamos el cuerpo” orienta mejor que “pórtate bien”, porque permite enseñar acciones concretas.

No toda preferencia adulta debe convertirse en norma. Exigir contacto ocular, inmovilidad absoluta o una única postura puede restringir regulación sin aportar seguridad. El equipo revisa si cada regla es necesaria, observable, enseñable y aplicable con equidad.

1.49 2.4.3. Predictibilidad y reducción de la incertidumbre

La incertidumbre aumenta cuando las señales son ambiguas, los cambios frecuentes o las expectativas dependen de interpretar gestos sutiles. La predictibilidad reduce esta demanda al

anticipar secuencia, duración y resultado. Los apoyos visuales permanecen disponibles más tiempo que el lenguaje oral y permiten volver a consultar información.

El objetivo no es eliminar toda novedad. Una vez consolidada una rutina, se introducen cambios pequeños, anunciados y acompañados. La flexibilidad se enseña gradualmente; no se comprueba exponiendo al niño sin preparación a situaciones que desbordan sus recursos.

1.50 2.4.4. Organización del tiempo y del espacio

El tiempo se hace comprensible cuando existe una secuencia visible y señales de inicio y final. Expresiones como “después” pueden ser demasiado abstractas. Una tarjeta, canción breve, reloj visual o recipiente de tareas terminadas muestra el paso del tiempo y reduce la dependencia de recordatorios adultos.

El espacio comunica expectativas. Áreas delimitadas para juego, trabajo, alimentación y calma ayudan a interpretar qué actividad ocurre y qué materiales se utilizan. La organización debe mantener rutas de circulación, reducir aglomeraciones y permitir que el niño observe antes de incorporarse.

1.51 2.4.5. Flexibilidad frente a las necesidades individuales

La coherencia no significa aplicar idéntica respuesta a todos. Un niño puede necesitar más tiempo, una forma diferente de saludar o una pausa sensorial. La flexibilidad preserva la finalidad de la norma y ajusta el medio. Si el propósito es participar en el encuentro, no siempre es indispensable sentarse en el suelo.

Los ajustes se prueban y evalúan. Se observa si aumentan comprensión, autonomía y bienestar sin crear riesgos. Una excepción arbitraria puede confundir; un ajuste explicado mediante claves consistentes constituye una respuesta equitativa.

Criterio	Pregunta de revisión	Indicador favorable
Propósito	¿La norma protege seguridad, respeto o participación?	Su finalidad puede explicarse claramente
Comprensión	¿El niño sabe qué hacer?	Responde con ayuda mínima
Accesibilidad	¿Existe una modalidad visual o demostrativa?	Consulta el apoyo de manera autónoma
Equidad	¿Admite ajustes sin perder su propósito?	Diferentes formas de participación son aceptadas
Evaluación	¿Se registran sus efectos?	Disminuyen barreras y aumenta bienestar

Fuente: elaboración propia.

2.5. Comprensión de la conducta infantil

1.52 2.5.1. Conducta como forma de comunicación

Toda conducta ocurre en un contexto y puede cumplir una función. Alejarse, llorar, repetir palabras, empujar un objeto o cubrirse los oídos pueden comunicar escape, ayuda, acceso, protesta, dolor o necesidad de regulación. Interpretar la conducta como comunicación no significa permitir daño; orienta una respuesta que atienda la causa y enseñe alternativas.

El adulto pregunta qué intenta conseguir o evitar el niño y qué habilidad falta para expresarlo de manera segura. Si abandona la fila por ruido, obligarlo a volver sin ajuste mantiene la barrera. Puede enseñarse una tarjeta de pausa y modificar el lugar de espera.

1.53 2.5.2. Antecedentes, comportamiento y consecuencias

El análisis antecedente-comportamiento-consecuencia describe qué ocurrió inmediatamente antes, qué hizo el niño de forma observable y qué sucedió después. No diagnostica ni atribuye intención moral. Su utilidad consiste en identificar patrones que orienten prevención.

Una consecuencia puede fortalecer involuntariamente una conducta. Si gritar permite escapar siempre de una tarea incomprensible, esa respuesta puede repetirse. La solución no es ignorar el malestar, sino hacer la tarea accesible y enseñar una forma eficaz de pedir ayuda o pausa.

1.54 2.5.3. Necesidades sensoriales y emocionales

Ruido, luz, temperatura, contacto, olores, hambre, cansancio y acumulación de demandas influyen en la conducta. La regulación emocional depende de habilidades aún en desarrollo y del apoyo del adulto. Un niño sobrecargado dispone de menos recursos para comprender lenguaje, esperar o negociar.

La co-regulación precede a la autorregulación. El adulto disminuye estímulos, ajusta su voz, ofrece presencia segura y utiliza estrategias conocidas. Posteriormente, cuando el niño está disponible, se enseña a reconocer señales y elegir apoyos.

1.55 2.5.4. Diferencia entre desregulación y desobediencia

La desobediencia supone capacidad de comprender y ejecutar una expectativa junto con una decisión de no hacerlo. La desregulación implica que la activación emocional o sensorial supera temporalmente la capacidad de responder. Confundirlas conduce a castigos que aumentan malestar y no enseñan habilidades.

Durante la desregulación pueden disminuir lenguaje, flexibilidad y control motor. El adulto prioriza seguridad, reduce palabras y demandas, protege espacio y espera recuperación. La explicación y reparación se abordan después, de forma breve y sin vergüenza.

1.56 2.5.5. Observación funcional de la conducta

La observación funcional registra momentos, demandas, estímulos, respuestas, duración y consecuencias. También documenta cuándo la conducta no aparece. Comparar ambas condiciones ayuda a identificar apoyos protectores. Se requieren varios registros antes de formular hipótesis.

La hipótesis se expresa de manera provisional: “Cuando finaliza sin aviso una actividad preferida, llora y se deja caer; la actividad se prolonga. Es posible que comunique necesidad de anticipación o más tiempo”. A partir de ella se prueba aviso visual, cierre gradual y forma de solicitar “una vez más”.

1.57 2.5.6. Prevención de interpretaciones estigmatizantes

Etiquetas como manipulador, agresivo, caprichoso o malcriado sustituyen descripción por juicio y reducen disposición a buscar causas. El lenguaje profesional especifica acciones, contexto e impacto. “Empujó la caja cuando otro niño tomó la pieza” permite analizar; “es conflictivo” no orienta intervención.

También se evita presentar a la familia como causa automática. Las diferencias entre hogar y escuela pueden deberse a demandas, ruido, comunicación o familiaridad. La comparación se utiliza para aprender qué condiciones funcionan, no para distribuir culpas.

Registro poco útil	Registro funcional
“Tuvo una rabieta sin razón”	“Lloró y se dejó caer durante cuatro minutos cuando se anunció el cierre sin apoyo visual”
“No quiso obedecer”	“No inició la tarea oral; comenzó cuando se mostraron dos pasos con fotografías”
“Es agresivo”	“Empujó la mano del compañero que tomó un objeto ordenado en fila”
“Se porta bien con la asistente”	“Realiza la transición con un aviso de dos minutos y una tarjeta de destino”

Fuente: elaboración propia.

2.6. Diseño de normas inclusivas

1.58 2.6.1. Características de una norma comprensible

Una norma comprensible es breve, concreta, observable y adecuada al desarrollo. Describe la acción esperada y se vincula con una razón. El grupo necesita pocas normas centrales, repetidas en diferentes situaciones. Un listado extenso reduce atención y dificulta aplicación coherente.

La comprensión se verifica en la práctica. Repetir verbalmente una regla no garantiza saber aplicarla. El docente observa si el niño discrimina situaciones y utiliza el apoyo con menor ayuda.

1.59 2.6.2. Formulación positiva y concreta

La formulación positiva indica qué hacer: “caminamos dentro del aula”, “esperamos con la tarjeta” o “guardamos al terminar”. Las prohibiciones pueden ser necesarias ante peligro inmediato, pero después se enseña una alternativa. “No corras” detiene; “camina junto a mí” orienta.

Se evitan conceptos vagos como comportarse bien. La acción debe poder representarse y demostrarse. El lenguaje se adapta sin infantilizar y se mantiene estable entre adultos.

1.60 2.6.3. Representación visual de las normas

La representación puede utilizar objetos, fotografías, pictogramas o texto, según comprensión. La imagen debe mostrar la acción deseada, no una escena compleja. Se ubica donde se necesita y a una altura accesible; un cartel distante pierde función.

Antes de utilizar pictogramas se comprueba que el niño entiende su relación con la acción. Algunos requieren fotografía real o demostración. El apoyo visual acompaña la experiencia y no sustituye la enseñanza.

1.61 2.6.4. Enseñanza explícita y modelado

Las normas se enseñan cuando el grupo está regulado. El adulto explica brevemente, demuestra, invita a practicar y ofrece retroalimentación. Puede contrastar ejemplos seguros y no seguros sin representar conductas peligrosas.

El modelado entre pares resulta útil si no expone al niño con TEA como único aprendiz. Todo el grupo practica cómo pedir un turno, guardar o transitar. La norma se convierte en contenido social y no en corrección individual.

1.62 2.6.5. Práctica guiada y reforzamiento

La práctica guiada proporciona la ayuda mínima necesaria y oportunidades frecuentes. El reforzamiento reconoce la acción relacionada con la meta: “guardaste al ver la tarjeta; ahora sabemos que terminó”. La información específica favorece comprensión más que un elogio genérico.

Los reforzadores se seleccionan considerando preferencias y dignidad. El acceso a necesidades básicas, descanso o comunicación no se condiciona. Gradualmente se amplían consecuencias naturales: completar una transición permite llegar a una actividad significativa.

1.63 2.6.6. Aplicación coherente y flexible

La coherencia requiere que adultos compartan significado, señal y respuesta. Si una norma cambia según la persona, aumenta incertidumbre. Un acuerdo breve puede especificar qué se espera, qué apoyo se ofrece y cómo actuar ante dificultad.

La flexibilidad se aplica cuando la forma habitual crea barrera. Permitir esperar fuera de una fila congestionada conserva seguridad. Los ajustes se comunican sin exponer información privada y se presentan al grupo como distintas maneras de alcanzar un propósito común.

2.7. Construcción de rutinas predecibles

1.64 2.7.1. Rutina de entrada y bienvenida

La entrada organiza la transición entre hogar y escuela. Debe ofrecer una secuencia visible: llegar, guardar pertenencias, registrar asistencia, elegir saludo e iniciar una actividad conocida. Un comienzo claro reduce espera y permite al docente observar estado emocional.

El saludo admite opciones con y sin contacto. La familia puede anticipar cambios relevantes. Si el niño llega sobrecargado, se prioriza regulación antes de demandas grupales.

1.65 2.7.2. Asamblea o encuentro inicial

La asamblea debe tener propósito, duración adecuada y participación activa. Una secuencia de saludo, revisión de agenda, actividad breve y cierre resulta más accesible que conversación extensa. Se utilizan objetos, imágenes, canciones y turnos visibles.

La ubicación es flexible. El niño puede participar desde un asiento lateral o sosteniendo un objeto relacionado. Permanecer inmóvil no se confunde con atender; se evalúa su vinculación con la actividad.

1.66 2.7.3. Transiciones entre actividades

Las transiciones concentran incertidumbre: finaliza algo, se cambia espacio y aparece una nueva demanda. Se facilitan mediante aviso, señal de cierre, destino visible y acción inicial clara. Reducir tiempo de espera previene dificultades.

La transición se enseña por pasos. El adulto muestra “guardar–mirar agenda–ir”, acompaña y retira ayudas gradualmente. Si ocurre dificultad, se analiza qué paso no fue comprensible.

1.67 2.7.4. Trabajo individual y grupal

El trabajo individual favorece práctica focalizada, pero no debe aislar permanentemente. El grupal ofrece comunicación y cooperación cuando roles y materiales son claros. Se alternan ambos según objetivo, atención y necesidad de regulación.

Una bandeja con tareas muestra qué hacer, cuánto, cuándo termina y qué sigue. En grupo, los roles complementarios —entregar, clasificar, pegar— permiten participación real sin exigir habilidades idénticas.

1.68 2.7.5. Alimentación, higiene y descanso

Estas rutinas involucran intimidad, sensibilidad sensorial y hábitos familiares. Se respetan ritmos, preferencias culturales y condiciones médicas. La exposición a alimentos nuevos no se fuerza ni se convierte en lucha de poder; se coordina con la familia y profesionales cuando existe riesgo nutricional.

Las secuencias visuales apoyan lavado de manos, uso del baño y preparación para descanso. La ayuda física requiere necesidad, consentimiento acorde al desarrollo, privacidad y retirada progresiva.

1.69 2.7.6. Recreación y juego

El juego es derecho y medio de aprendizaje. La rutina ofrece elección, acceso a materiales, posibilidad de observar y apoyos para turnos. No se obliga a jugar de una única manera ni se elimina un interés porque parezca repetitivo.

El adulto puede ampliar el juego imitando primero, agregando una variación y conectando a un compañero. Interviene lo suficiente para facilitar, pero evita dirigir cada acción.

1.70 2.7.7. Rutina de cierre y salida

El cierre ayuda a integrar lo vivido y anticipar la separación. Incluye guardar, revisar una evidencia, preparar pertenencias y mostrar quién recogerá al niño. La salida debe evitar esperas largas y espacios congestionados.

La comunicación con la familia prioriza información relevante: avance, estrategia útil o situación que requiere seguimiento. No se limita a reportar dificultades frente al niño.

Momento	Secuencia visible	Habilidad integrada	Ajuste posible
Entrada	Guardar–asistencia–elegir actividad	Autonomía y elección	Saludo sin contacto
Asamblea	Saludo–agenda–actividad–cierre	Atención conjunta y anticipación	Ubicación flexible
Transición	Aviso–guardar–mirar–ir	Flexibilidad y organización	Objeto de transición
Alimentación	Preparar–comer–limpiar	Autocuidado	Textura y tiempo ajustados
Salida	Guardar–revisar–esperar–despedir	Memoria y comunicación	Zona de espera tranquila

Fuente: elaboración propia.

2.8. Anticipación y organización visual

1.71 2.8.1. Agendas visuales

Una agenda representa actividades en orden. Puede abarcar toda la jornada o un periodo. Se selecciona objeto, fotografía, pictograma o texto según comprensión. Debe consultarse activamente: señalar, retirar o marcar cada actividad terminada.

Las agendas visuales pueden apoyar conducta vinculada con la tarea, aunque su eficacia depende del diseño, la enseñanza y las características del usuario (Liang et al., 2024). No se colocan como decoración; se modela su uso y se evalúa independencia.

1.72 2.8.2. Secuencias de actividades

Una secuencia descompone una rutina en pasos visibles. Es útil para lavado de manos, guardar materiales o preparar una tarea. Incluye solo información necesaria y se ubica en el lugar de ejecución.

El número de pasos se ajusta. Si la secuencia es demasiado detallada puede saturar; si es amplia no orienta. Se retiran imágenes cuando la habilidad se consolida, manteniendo las que todavía apoyan autonomía.

1.73 2.8.3. Tableros «primero-después»

El tablero muestra una demanda inmediata y lo que ocurrirá después. Resulta útil cuando la agenda completa es compleja o durante una transición. “Primero guardar, después patio” aclara contingencia, pero no debe utilizarse para negar necesidades básicas.

La actividad posterior debe ser realista y cumplirse. Cambiarla arbitrariamente debilita confianza. Gradualmente se amplía de dos elementos a secuencias mayores cuando el niño comprende.

1.74 2.8.4. Temporizadores y señales de transición

Los temporizadores hacen visible la duración, pero algunas alarmas pueden producir malestar. Se prueba sonido, color y ubicación. Una cuenta regresiva con tarjetas o una canción breve puede ser más adecuada.

El aviso se combina con información sobre qué hacer al finalizar. Saber que quedan dos minutos no basta si el siguiente paso es incierto. El adulto evita repetir advertencias excesivas que aumenten ansiedad.

1.75 2.8.5. Calendarios y paneles de asistencia

Los calendarios permiten anticipar acontecimientos relevantes y construir nociones temporales. En edades tempranas se priorizan “hoy” y eventos próximos mediante fotografías. El panel de asistencia hace visible quién está presente y puede apoyar pertenencia.

Se evita sobrecargar con información lejana. Si cambia la persona que recoge al niño o existe una actividad especial, se incorpora una señal clara y se revisa durante la jornada.

1.76 2.8.6. Preparación para cambios imprevistos

No todos los cambios pueden anticiparse. El aula puede disponer de una tarjeta “cambio” y una rutina estable: mostrar qué se modifica, qué permanece, ofrecer una opción y señalar cuándo se retomará la secuencia. El adulto valida la dificultad sin prometer que nada cambiará.

Después del evento se registra qué apoyo resultó útil. La práctica gradual con cambios pequeños fortalece flexibilidad, siempre que se preserve sensación de seguridad.

2.9. Rutinas para desarrollar autonomía

1.77 2.9.1. Elección entre alternativas

Elegir permite expresar preferencias y ejercer control. Se ofrecen dos opciones reales, accesibles mediante objetos, imágenes, mirada, gesto o palabra. El adulto respeta la elección y evita presentar como opción una decisión ya tomada.

La complejidad aumenta gradualmente. Elegir material, orden o compañero puede incorporarse a la jornada. También se enseña que algunas situaciones tienen límites de seguridad.

1.78 2.9.2. Solicitud de ayuda

Pedir ayuda es una habilidad protectora. Se enseña una forma clara y siempre disponible: palabra, gesto, tarjeta o dispositivo. El adulto crea oportunidades moderadas y responde rápidamente para demostrar eficacia comunicativa.

La ayuda no se ofrece antes de que el niño pueda iniciar. Se espera, se presenta una clave y se ajusta el apoyo. El objetivo es evitar tanto frustración excesiva como dependencia.

1.79 2.9.3. Organización de materiales

Etiquetas, contornos, colores y recipientes facilitan saber dónde encontrar y guardar. La organización debe ser estable y accesible. El niño participa en preparar y cerrar actividades, no solo en ejecutarlas.

Se utilizan secuencias y se reduce ayuda. El orden no se exige por perfección estética, sino para favorecer independencia, seguridad y disponibilidad de materiales.

1.80 2.9.4. Autocuidado e higiene

Las habilidades de autocuidado se enseñan respetando privacidad, desarrollo y perfil sensorial. Se fragmentan pasos, modelan acciones y utilizan apoyos visuales. La ayuda física se aplica con cautela y se retira tan pronto como sea posible.

Los accidentes se manejan sin vergüenza. La coordinación familiar asegura consistencia razonable, pero reconoce diferencias de recursos y rutinas del hogar.

1.81 2.9.5. Alimentación independiente

La autonomía incluye abrir recipientes, usar utensilios, pedir más o terminar. Las metas se seleccionan según seguridad y habilidades motoras. No se obliga a comer como condición de participación o recompensa.

Las dificultades persistentes de masticación, deglución o restricción alimentaria requieren derivación. El docente registra hechos y evita recomendaciones clínicas.

1.82 2.9.6. Participación en responsabilidades sencillas

Repartir materiales, llevar asistencia o regar una planta fortalece pertenencia. La responsabilidad debe tener un resultado auténtico, no ser una tarea simbólica sin valor. Se asigna considerando intereses y se rota con apoyos.

El reconocimiento describe contribución: “colocaste las tarjetas y el grupo pudo mirar la agenda”. Así se relaciona autonomía con comunidad.

1.83 2.9.7. Retirada progresiva de apoyos

La ayuda se organiza de menor a mayor o se desvanece sistemáticamente. Puede pasar de guía física a gesto, de instrucción verbal a imagen o de presencia continua a supervisión. Se registra el nivel requerido.

Retirar demasiado pronto genera fracaso; mantener apoyo innecesario limita iniciativa. La decisión se basa en desempeño estable y bienestar, con posibilidad de restablecer temporalmente ayuda ante nuevas demandas.

Nivel de apoyo	Ejemplo	Criterio para disminuir
Físico parcial	Guiar el inicio del movimiento	Inicia con menor contacto en varias oportunidades
Modelado	El adulto demuestra el paso	Imita de manera consistente
Gestual	Señalar imagen o material	Responde antes del gesto
Visual	Consulta una secuencia	Completa pasos sin recordatorio
Independiente	Realiza y verifica la acción	Generaliza en diferentes momentos

Fuente: elaboración propia.

2.10. Prevención y acompañamiento de la desregulación

1.84 2.10.1. Identificación de desencadenantes

Un desencadenante es una condición que aumenta probabilidad de sobrecarga: ruido, espera, cambio, dolor, hambre, tarea incomprensible o interrupción. No siempre es inmediato; las demandas pueden acumularse. El registro considera la jornada completa.

Identificar no significa evitar para siempre. Primero se protege bienestar; después se enseñan estrategias y se introducen demandas de manera gradual y predecible.

1.85 2.10.2. Señales tempranas de sobrecarga

Las señales pueden incluir aumento de movimientos, repetición, tensión, cambios de voz, retirada, cubrirse los oídos o menor lenguaje. Son individuales. Reconocerlas permite intervenir antes de la crisis.

El equipo acuerda qué señales observa y qué respuesta ofrece. No se espera que el niño llegue a máxima intensidad para autorizar una pausa.

1.86 2.10.3. Estrategias preventivas

La prevención combina ambiente accesible, comunicación funcional, anticipación, opciones, pausas y demandas graduadas. También incluye relaciones cálidas y adultos consistentes. Las estrategias se incorporan a la rutina, no se reservan para incidentes.

La revisión de estudios sobre desregulación y conductas desafiantes subraya la interacción de factores individuales y contextuales (Nuske et al., 2023). Por ello, la respuesta no puede reducirse a una técnica única.

1.87 2.10.4. Espacios de calma y recuperación

El espacio de calma es voluntario, visible y nunca se utiliza como castigo. Contiene pocos recursos seleccionados según preferencias y permite supervisión respetuosa. Se enseña su uso cuando el niño está regulado.

Permanecer allí no es el objetivo final. Se acompaña la recuperación y se ofrece una vía clara de retorno. El tiempo se ajusta por señales, no por una sanción fija.

1.88 2.10.5. Acompañamiento respetuoso durante una crisis

Durante una crisis se priorizan seguridad y reducción de estímulos. El adulto usa pocas palabras, voz neutral, distancia adecuada y elimina público innecesario. No exige contacto ocular, explicaciones, disculpas o decisiones complejas.

Las intervenciones físicas solo se consideran ante riesgo inmediato y conforme a normativa y personal capacitado. Nunca se utilizan para obediencia. La dignidad, privacidad y menor restricción orientan toda actuación.

1.89 2.10.6. Actuación posterior y registro del incidente

Después se verifica bienestar, se repara el vínculo y se ofrece retorno sin humillación. Cuando el niño está disponible, se revisa de forma accesible qué ocurrió y qué estrategia puede utilizar. No se convierte el episodio en sermón.

El registro incluye antecedentes, señales, acciones adultas, duración, resultado y posibles lesiones. El equipo analiza qué modificar. La finalidad es aprender y prevenir, no buscar culpables.

Fase	Acción del adulto	Evitar
Señales tempranas	Reducir demanda, ofrecer pausa y comunicación	Insistir o discutir
Escalada	Disminuir estímulos y proteger espacio	Aumentar voz o bloquear salidas sin riesgo
Crisis	Priorizar seguridad y mínima intervención	Exigir explicaciones o disculpas
Recuperación	Esperar, ofrecer agua o recurso conocido	Retomar inmediatamente la demanda
Revisión	Analizar barreras y ajustar el plan	Castigar o exponer públicamente

Fuente: elaboración propia.

2.11. Participación en las actividades cotidianas

1.90 2.11.1. Participación gradual

Participar puede comenzar observando, permanecer cerca, realizar un paso o compartir un turno. El docente define una progresión y reconoce avances. Obligar a completar toda la actividad puede asociarla con malestar y reducir futuras aproximaciones.

La gradualidad mantiene conexión con el grupo. Se evita enviar siempre al niño a una tarea separada. El apoyo se integra y se amplía cuando existen señales de disponibilidad.

1.91 2.11.2. Adaptación del nivel de exigencia

La exigencia se ajusta en cantidad, complejidad, duración, modalidad o ayuda, manteniendo el propósito. Clasificar dos objetos puede ser una entrada a una actividad grupal más amplia. La adaptación no equivale a ausencia de reto.

Se revisa periódicamente para evitar un nivel permanentemente bajo. El progreso permite ampliar pasos o reducir apoyo, siempre con evidencia.

1.92 2.11.3. Refuerzo positivo y motivación

La motivación se fortalece con actividades significativas, elección, relación y éxito. El refuerzo positivo puede ser social, material, sensorial o acceso a una actividad. Debe ser proporcional, respetuoso y relacionado con la meta.

No se retienen comunicación, descanso o afecto. Con el tiempo se favorecen consecuencias naturales y autorreconocimiento del logro.

1.93 2.11.4. Respeto a diferentes formas de participación

La participación no exige hablar, mirar o moverse igual. Señalar, seleccionar, acercar un objeto, usar comunicación aumentativa o responder después de una pausa son formas válidas. El docente comunica esta diversidad al grupo.

Los indicadores se centran en función: comprendió, eligió, contribuyó o mantuvo un intercambio. La forma se amplía sin invalidar la comunicación existente.

1.94 2.11.5. Prevención de la dependencia del adulto

La ayuda excesiva puede volver al adulto parte indispensable de cada tarea. Se previene mediante apoyos visuales, espera, claves mínimas y oportunidades de resolver. El adulto se posiciona como facilitador, no como sombra permanente.

También se promueve apoyo entre pares sin responsabilizarlos del cuidado. La independencia incluye saber cuándo y cómo solicitar ayuda.

2.12. Aplicación práctica

1.95 2.12.1. Diseño de una jornada visual

El diseño comienza con una observación de la jornada real, no con la selección inmediata de pictogramas. Durante varios días conviene registrar qué momentos comprende el niño con facilidad, en cuáles busca continuamente confirmación del adulto y cuáles desencadenan evitación, espera pasiva o sobrecarga. Esta información permite decidir qué eventos deben aparecer en la agenda, qué nivel de detalle resulta funcional y qué modalidad de representación puede comprender. Para algunos niños bastan fotografías de los espacios; otros emplean objetos de referencia, dibujos, pictogramas o palabras. La elección se basa en el uso efectivo, no en la edad cronológica ni en la apariencia estética del recurso.

La agenda debe situarse en un lugar accesible y consultarse de manera activa. Al llegar, el docente acompaña al niño a revisarla; antes de cada cambio señala o retira la actividad finalizada y muestra la siguiente. De esta manera, la agenda deja de ser decoración y se convierte en una

herramienta de orientación. Cuando existe una modificación, se cambia la tarjeta en presencia del niño y se explica con lenguaje breve. También resulta útil incorporar una señal de «cambio» y una alternativa conocida, porque la finalidad no es prometer que nada variará, sino enseñar que las variaciones pueden comunicarse y afrontarse con apoyo.

La jornada visual se evalúa mediante preguntas concretas: ¿el niño la consulta?, ¿anticipa la actividad siguiente?, ¿disminuyen las preguntas repetitivas o la resistencia?, ¿requiere menos indicaciones verbales?, ¿tolera que se modifique una tarjeta? Si no se observan avances, se revisan la complejidad de las imágenes, el número de eventos, la ubicación y la forma de enseñanza. Añadir más símbolos a una agenda que no se comprende suele aumentar la carga; simplificar y practicar puede resultar más eficaz.

Un ejemplo aplicable a educación inicial incluye siete momentos: llegada, encuentro, actividad guiada, juego, alimentación, patio y salida. Las rutinas de higiene pueden integrarse dentro de alimentación o representarse mediante una secuencia independiente. Para un niño que todavía comprende solo relaciones inmediatas, se muestra únicamente «ahora» y «después». Más adelante se amplía a una franja de mañana y, cuando existe comprensión suficiente, a la jornada completa. Este progreso evita exigir una representación temporal para la cual todavía no cuenta con los prerequisites necesarios.

Orden	Actividad	Representación	Señal de final	Opción de ajuste
1	Entrada	Foto de mochila	Pertenencias guardadas	Saludo elegido
2	Asamblea	Foto del círculo	Canción breve de cierre	Asiento lateral
3	Rincones	Tres pictogramas	Temporizador visual	Elegir primer rincón
4	Higiene y alimento	Secuencia fotográfica	Recipiente guardado	Tiempo y textura ajustados
5	Patio	Foto real	Tarjeta “última vez”	Zona tranquila disponible
6	Cierre y salida	Foto de pertenencias	Encuentro con familiar	Espera con actividad conocida

Fuente: elaboración propia.

La agenda se presenta al ingresar y se consulta en cada transición. Los cambios se muestran con una tarjeta específica. El docente registra si el niño mira, señala o manipula la agenda y cuánta

ayuda necesita. Una agenda útil aumenta anticipación; si solo la maneja el adulto, debe revisarse su accesibilidad.

1.96 2.12.2. Elaboración de normas accesibles

El equipo puede iniciar con un inventario de situaciones que realmente requieren una norma por razones de seguridad, cuidado o convivencia. No todo comportamiento diferente necesita regularse. Balancearse, evitar mirar directamente o permanecer de pie pueden ser formas de autorregulación compatibles con el aprendizaje. En cambio, correr hacia una salida sin supervisión, lanzar objetos pesados o invadir el espacio corporal de otra persona requieren enseñanza explícita de alternativas. Esta distinción protege al niño de normas orientadas únicamente a normalizar su apariencia.

Cada norma se redacta con una acción observable y afirmativa. «Caminamos dentro del aula» informa mejor que «no corras»; «guardamos cada material en su caja» resulta más específico que «sé ordenado»; «pedimos turno con la tarjeta» traduce una expectativa social abstracta en una conducta posible. La representación visual debe mostrar la acción deseada y ubicarse en el contexto donde se utiliza. Una fotografía de manos lavándose junto al lavabo puede ser más funcional que un cartel general colocado lejos de ese espacio.

La enseñanza se planifica. El docente presenta pocas normas, modela la conducta, permite ensayarla en una situación tranquila y ofrece retroalimentación descriptiva: «Caminaste hasta la puerta; así cuidamos nuestro cuerpo». Después practica con variaciones pequeñas para favorecer generalización. Si el niño no cumple, antes de atribuir intención se comprueba si comprendió, si recuerda la regla en ese contexto, si posee la habilidad requerida y si el ambiente le permite ejecutarla. Una norma puede ser clara en el cartel y, sin embargo, resultar inaccesible durante una situación de alta activación.

La revisión periódica debe incluir la voz del equipo y, en formas accesibles, la del niño. Se registra si la norma previene el riesgo, si necesita recordatorios continuos, si genera conflictos o si puede reemplazarse por una modificación del ambiente. Por ejemplo, cuando el acceso a materiales produce aglomeraciones, reorganizar estantes y crear más de un punto de entrega puede ser más inclusivo que insistir en una fila prolongada. Las normas son herramientas pedagógicas revisables, no mandatos permanentes.

Se proponen cuatro normas centrales: “cuidamos el cuerpo”, “usamos una forma para pedir”, “guardamos al terminar” y “caminamos dentro”. Cada una incorpora una fotografía o pictograma, demostración, práctica y respuesta adulta acordada. Las normas se ubican en los espacios donde se aplican.

Norma	Imagen sugerida	Enseñanza	Ajuste inclusivo
Cuidamos el cuerpo	Manos tranquilas y distancia	Modelar tocar suave y pedir espacio	Recurso de regulación disponible
Pedimos	Niño usando palabra, gesto o tarjeta	Practicar varias modalidades	Aceptar comunicación aumentativa
Guardamos	Material entrando en recipiente	Secuencia y canción de cierre	Reducir cantidad inicial
Caminamos dentro	Pies caminando	Juego de demostración	Ruta alternativa en congestión

Fuente: elaboración propia.

1.97 2.12.3. Plan de apoyo para una transición compleja

El plan debe describir la transición en términos observables. En lugar de registrar «se porta mal al ir al patio», se precisa qué ocurre: al sonar la señal, el niño se tapa los oídos, se acuesta en el suelo y tarda diez minutos en desplazarse. Después se identifican antecedentes posibles: ruido de sillas, interrupción de una actividad preferida, espera en fila, cambio de temperatura o incertidumbre respecto de lo que sucederá. También se examinan las respuestas adultas y sus consecuencias, pues repetir órdenes, apresurar físicamente o permitir escapar sin comunicación puede mantener involuntariamente la dificultad.

La hipótesis orienta una intervención preventiva. Si el problema principal es el sonido, se reduce el volumen de la señal o se ofrece protección auditiva. Si es la interrupción, se anticipa con temporizador y se guarda una señal de continuidad para retomar después. Si es la espera, el niño puede incorporarse al final de la fila o llevar una tarea breve. Si existe incertidumbre, se utiliza una secuencia «guardar–puerta–patio» y se muestra una fotografía de la actividad de destino. La respuesta se individualiza, aunque algunas mejoras ambientales benefician a todo el grupo.

Durante la enseñanza se ensaya la transición en condiciones favorables, con distancia corta, poca espera y refuerzo natural inmediato: llegar al espacio anunciado. El apoyo se mantiene estable durante suficientes oportunidades antes de modificarlo. Posteriormente se retira de manera gradual, por ejemplo pasando de acompañamiento físico a gesto, del gesto a señal visual y de la señal individual a la señal general del aula. Retirar varios apoyos al mismo tiempo dificulta saber cuál era necesario y puede producir retrocesos evitables.

La evaluación incluye duración, nivel de ayuda, señales de malestar y recuperación, no únicamente si el niño se trasladó. Una transición más rápida que ocurre entre llanto y contención física no representa progreso inclusivo. En cambio, una reducción gradual del apoyo, el uso de una petición de pausa y una llegada tranquila indican aprendizaje funcional. El plan se comparte con la familia cuando la estrategia pueda ayudar en otros contextos, evitando convertir el hogar en una extensión rígida del programa escolar.

Caso: Valentina, de cinco años, llora y se deja caer al pasar del patio al aula. El análisis muestra que el aviso cambia según el adulto, la fila dura varios minutos y la siguiente actividad es oral. El plan establece aviso visual de dos minutos, una última acción, tarjeta de destino, ingreso por ruta menos congestionada y tarea inicial manipulativa.

Componente	Decisión
Línea base	Duración, intensidad, ayuda y recuperación durante cinco días
Señal anticipatoria	Tarjeta “patio termina” más temporizador silencioso
Comunicación	Tarjetas “una vez más”, “ayuda” y “pausa”
Secuencia	Guardar–última acción–mirar aula–caminar–actividad manipulativa
Ayuda	Gestual; física solo ante riesgo inmediato
Criterio de avance	Completa cuatro de cinco transiciones con ayuda gestual y sin malestar intenso
Revisión	Semanal con familia y equipo

Fuente: elaboración propia.

1.98 2.12.4. Registro de autonomía y participación

El registro debe ser breve para que pueda utilizarse de manera consistente y suficientemente preciso para orientar decisiones. Se seleccionan dos o tres rutinas prioritarias y se define la conducta esperada: abrir la lonchera, guardar un material, elegir entre dos actividades o pedir ayuda. Para cada oportunidad se anota la fecha, el contexto, el nivel de apoyo, la respuesta del niño y una observación relevante. La escala de ayuda puede organizarse desde independencia hasta apoyo físico, incluyendo señal natural, apoyo visual, gesto y modelo. Esta gradación permite identificar avances que una valoración dicotómica ocultaría.

La participación se registra de forma multidimensional. Se considera si el niño inicia o responde, cuánto tiempo permanece vinculado, de qué manera contribuye, si ejerce una elección y qué señales de bienestar o tensión presenta. Un niño que participa durante cinco minutos con iniciativa y disfrute puede mostrar un resultado educativo más valioso que otro que permanece veinte minutos inmóvil bajo indicaciones continuas. Los datos deben interpretarse junto con observaciones cualitativas y nunca como una puntuación aislada de la relación pedagógica.

El análisis semanal busca patrones. Si la independencia aumenta en la mañana y disminuye después del recreo, puede existir cansancio o sobrecarga. Si una habilidad aparece con un docente pero no con otro, quizá las señales o expectativas no son consistentes. Si el niño solo solicita ayuda después de múltiples preguntas, conviene hacer más disponible su sistema de comunicación y esperar el tiempo suficiente. Estos hallazgos conducen a ajustar el ambiente, la enseñanza o el apoyo; no se utilizan para responsabilizar al niño por una respuesta que el contexto dificulta.

Las decisiones de retirada se toman cuando existe estabilidad en varios días y contextos. Primero se reduce la intensidad, después la frecuencia y finalmente la proximidad del adulto, preservando una vía para recuperar ayuda cuando sea necesario. Si el desempeño cae o aumenta el malestar, se restituye temporalmente el apoyo y se revisa el paso. La autonomía no significa ausencia de relaciones: implica poder actuar, decidir y solicitar colaboración de manera cada vez más competente.

Para comunicar los resultados a la familia se emplean ejemplos comprensibles y se destacan fortalezas. «Esta semana guardó tres materiales siguiendo la fotografía y en dos ocasiones pidió ayuda con su tarjeta» aporta más información que «mejoró su autonomía». También se escucha cómo resuelve tareas semejantes en casa, sin exigir que ambas situaciones sean idénticas. La colaboración permite reconocer habilidades que podrían no aparecer en la escuela y acordar señales compatibles cuando ello beneficia al niño.

Orientaciones integradoras para la toma de decisiones pedagógicas.

La calidad de un sistema de normas y rutinas puede valorarse mediante cuatro criterios transversales: comprensión, bienestar, participación y autonomía. Comprensión supone que el niño dispone de información accesible sobre lo que ocurre. Bienestar significa que las exigencias no producen una sobrecarga evitable y que existen opciones de regulación. Participación implica oportunidades reales de intervenir y pertenecer. Autonomía requiere que los apoyos permitan actuar y se ajusten a partir de evidencia. Una rutina que cumple solo el criterio de orden, pero sacrifica los demás, necesita revisión.

La coherencia del equipo no equivale a responder de forma idéntica ante cualquier circunstancia. Consiste en compartir propósitos, señales principales y criterios de apoyo. Todos pueden mostrar la misma secuencia para lavarse las manos y reconocer la misma tarjeta de pausa, mientras ajustan tiempo, distancia o modalidad de ayuda según el estado del niño. Para lograrlo, conviene acordar por escrito pocas prácticas esenciales, observarse mutuamente y revisar datos en reuniones breves.

La planificación también debe prever la generalización. Una habilidad aprendida con una imagen, un adulto y un espacio específicos puede no aparecer de forma automática en otro contexto. Se introducen variaciones de una en una: distinto material, otra persona, una nueva ubicación o una demora ligeramente mayor. El éxito se mantiene disponible durante el proceso. Generalizar no significa retirar todas las claves, sino lograr que el niño reconozca señales relevantes y pueda pedir apoyo cuando la situación cambia.

Finalmente, las decisiones pedagógicas deben sostenerse en una ética de dignidad. Las imágenes, registros e informes se resguardan; las crisis no se convierten en relatos públicos; los apoyos visuales se presentan con respeto y acorde con la comprensión del niño; y las metas priorizan comunicación, seguridad, vínculo y acceso al aprendizaje. Cuando existen dudas, una pregunta orientadora es si la práctica amplía la agencia del niño o únicamente facilita la comodidad adulta. Esta reflexión mantiene las rutinas al servicio de la inclusión.

Ciclo de implementación, seguimiento y mejora.

La puesta en práctica puede organizarse en un ciclo de seis semanas que permita observar cambios sin esperar resultados inmediatos. Durante la primera semana se define una prioridad concreta y se recoge una línea de base. No es aconsejable intervenir simultáneamente en todas las rutinas, porque se diluyen los esfuerzos y resulta difícil interpretar los datos. La prioridad se elige por su relación con seguridad, acceso o bienestar y se formula en términos funcionales, por ejemplo: «participará en la transición del juego al encuentro utilizando una señal visual y una forma de pedir más tiempo».

En la segunda semana se prepara el ambiente. El equipo acuerda la secuencia, ubica los recursos, enseña al grupo cómo utilizarlos y verifica que la alternativa de comunicación esté disponible. Los materiales se prueban desde la perspectiva física del niño: altura, visibilidad, posibilidad de señalar o manipular y ausencia de reflejos o distractores. También se decide quién registrará las primeras oportunidades y cómo se garantizará que el apoyo continúe cuando el docente principal no esté presente.

Las semanas tercera y cuarta se destinan a enseñanza y práctica consistente. El adulto anticipa, modela, espera la respuesta y ofrece el nivel mínimo de ayuda necesario. El éxito se reconoce de manera descriptiva y se conecta con la consecuencia natural de la rutina. Si ocurre una dificultad, se registra sin modificar el plan de forma impulsiva en cada ocasión. Sin embargo, cualquier señal de riesgo o malestar intenso exige un ajuste inmediato. La consistencia pedagógica nunca justifica mantener una condición perjudicial.

En la quinta semana se comparan los datos con la línea de base y se integran las observaciones de familia y profesionales. La pregunta no es solo si disminuyó una conducta problemática, sino qué habilidad la reemplazó y cómo cambió la experiencia del niño. Puede haber menos llanto porque aprendió a pedir una pausa, porque la transición se hizo comprensible o porque dejó de expresar malestar ante una respuesta coercitiva. Solo las dos primeras explicaciones representan un resultado positivo; por ello, los indicadores de agencia y bienestar son indispensables.

En la sexta semana se decide mantener, ajustar, generalizar o retirar gradualmente el apoyo. Mantener es apropiado cuando el recurso sigue siendo funcional y poco intrusivo. Ajustar implica modificar representación, tiempo, nivel de ayuda o condiciones sensoriales. Generalizar supone practicar en otra rutina conservando elementos conocidos. Retirar se realiza únicamente cuando la habilidad se mantiene y el niño dispone de una forma de solicitar nuevamente el recurso. El ciclo vuelve a comenzar con una nueva prioridad o con un objetivo más avanzado.

La documentación del ciclo puede resumirse en una hoja que contenga objetivo, línea de base, apoyos, responsables, indicadores, resultados y decisión. Esta herramienta favorece continuidad, evita depender de impresiones aisladas y facilita explicar a la familia por qué se adopta una medida. No se necesita registrar cada minuto: tres o cuatro oportunidades representativas por semana pueden ser suficientes cuando las definiciones son claras y los datos se complementan con una breve nota contextual.

Trabajo con el grupo y prevención de la estigmatización.

Los apoyos individualizados pueden integrarse a una cultura de aula donde todas las niñas y todos los niños utilizan recursos para comprender y regularse. Las agendas colectivas, señales de transición, opciones de movimiento, rincones tranquilos y formas múltiples de responder reducen la exposición del niño con TEA. Esto no significa ocultar sus necesidades ni negar apoyos específicos, sino construir un entorno en el que recibir ayuda sea parte ordinaria del aprendizaje.

La enseñanza de convivencia se dirige al grupo con ejemplos adecuados a la edad: las personas se comunican de maneras diferentes, algunas necesitan más tiempo, los cuerpos requieren espacios distintos y pedir una pausa es válido. Se evitan explicaciones que conviertan al niño en tema de clase

o revelen información clínica sin consentimiento. Cuando surgen preguntas, el docente responde sobre la diversidad de forma general, protege la privacidad y modela interacciones basadas en respeto y colaboración.

Los compañeros pueden ofrecer apoyo natural en actividades compartidas, pero no deben asumir responsabilidades propias del adulto. Invitar a un compañero a mostrar dónde se guarda un material puede favorecer vínculo; encargarle vigilar, corregir o contener al niño produce una relación desigual. La participación entre pares se diseña alrededor de intereses y metas comunes, con roles alternables y oportunidades de elección para todos.

También conviene revisar el lenguaje institucional. Expresiones como «niño problema», «manipula», «no tiene límites» o «vive en su mundo» reducen una situación compleja a un juicio sobre la persona. Un lenguaje descriptivo —«se aleja cuando aumenta el ruido», «todavía no dispone de una forma estable de pedir descanso»— permite analizar condiciones y enseñar habilidades. Cambiar las palabras no es un gesto superficial: transforma las preguntas que el equipo formula y las respuestas que considera posibles.

Continuidad entre escuela y familia.

La colaboración se construye desde el intercambio, no desde la prescripción. La familia conoce preferencias, señales tempranas y estrategias que funcionan en la vida cotidiana; el equipo docente observa al niño en actividades grupales y demandas escolares. Ambas perspectivas son parciales y complementarias. Una conversación eficaz comienza por fortalezas, describe hechos concretos, escucha prioridades y acuerda uno o dos apoyos que puedan mantenerse sin imponer cargas desproporcionadas.

No es necesario que hogar y escuela reproduzcan horarios idénticos. Lo importante es compartir algunas señales funcionales —por ejemplo, una forma de pedir ayuda o una secuencia de higiene— cuando su consistencia facilita comprensión. Las diferencias también enseñan flexibilidad si son anticipadas y respetuosas. Las propuestas se adaptan a recursos, cultura, horarios y decisiones familiares; nunca se interpreta la imposibilidad de replicar un material como falta de compromiso.

Cuando intervienen terapeutas u otros profesionales, la coordinación debe centrarse en metas educativas observables y contar con autorización familiar. Los informes clínicos pueden orientar, pero no sustituyen la observación del aula ni determinan por sí solos cómo debe participar el niño. El docente integra recomendaciones que sean seguras, pertinentes y compatibles con el currículo, y solicita aclaraciones cuando una indicación limita participación o no explica su propósito.

Una transición entre niveles o docentes requiere un traspaso planificado. Con consentimiento, se comparte un perfil breve de fortalezas, formas de comunicación, apoyos útiles, señales de sobrecarga y estrategias de recuperación. Antes del cambio pueden realizarse visitas, fotografías del nuevo espacio, encuentros con el futuro docente y pequeñas experiencias anticipadas. La continuidad no consiste en conservar indefinidamente cada rutina, sino en preservar información y seguridad mientras el niño conoce un entorno nuevo.

Fecha rutina	y esperada	Acción	Nivel de apoyo	Participación y bienestar	Próximo ajuste
			Independiente / visual / gestual / modelado / físico		
			Independiente / visual / gestual / modelado / físico		
			Independiente / visual / gestual / modelado / físico		
			Independiente / visual / gestual / modelado / físico		

Fuente: elaboración propia.

El registro se utiliza para una o dos prioridades, no para vigilar permanentemente. La autonomía se interpreta junto con bienestar. Realizar una acción sin ayuda bajo intensa angustia no es un resultado suficiente. La revisión considera si el apoyo puede disminuir, mantenerse, cambiar de modalidad o generalizarse.

2.13. Conclusiones del capítulo

Las normas y rutinas inclusivas hacen comprensible la vida del aula y reducen barreras asociadas con incertidumbre, lenguaje implícito, espera y sobrecarga sensorial. Su finalidad no es producir obediencia uniforme, sino ofrecer una estructura desde la cual cada niño pueda anticipar, elegir, comunicar y participar.

Una rutina de calidad combina estabilidad y flexibilidad. Mantiene señales centrales y adapta modalidades, tiempos o espacios según necesidades. La coherencia entre adultos fortalece confianza, mientras los ajustes equitativos conservan el propósito sin exigir formas idénticas de participación.

Comprender la conducta como comunicación cambia la respuesta educativa. La observación funcional permite identificar antecedentes y consecuencias, formular hipótesis y prevenir

dificultades. Diferenciar desregulación de desobediencia evita respuestas punitivas que aumentan la sobrecarga y no enseñan habilidades alternativas.

Las normas deben ser pocas, positivas, observables y accesibles. Su representación visual solo es eficaz cuando se enseña, se utiliza en el lugar correspondiente y se evalúa. Modelado, práctica guiada y retroalimentación específica convierten las expectativas en aprendizajes.

Las agendas, secuencias, tableros «primero-después» y temporizadores ofrecen información estable y pueden disminuir dependencia del lenguaje oral. No son recursos universales por sí mismos; se seleccionan según comprensión, se enseñan explícitamente y se retiran o modifican a partir de evidencia.

La autonomía se desarrolla mediante elecciones reales, comunicación funcional, responsabilidades significativas y retirada gradual de ayuda. Hacer por el niño aquello que puede intentar limita iniciativa. A su vez, retirar apoyo antes de tiempo puede generar fracaso. El nivel adecuado es el mínimo que permite éxito y bienestar.

Frente a la desregulación, la prevención constituye la estrategia principal. Durante una crisis se priorizan seguridad, reducción de estímulos, pocas palabras y dignidad. La enseñanza y el análisis ocurren después de la recuperación. Cada incidente debe conducir a revisar el ambiente y no únicamente a controlar al niño.

Finalmente, la participación cotidiana debe medirse por vínculo, agencia, contribución y bienestar, no solo por permanencia o quietud. Una escuela inclusiva utiliza las rutinas para ampliar oportunidades y reconoce que seguridad y autonomía no son metas opuestas: la estructura accesible proporciona la base desde la cual el niño puede actuar con mayor independencia.

2.14. Referencias bibliográficas

Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. Council for Exceptional Children. <https://www.dec-sped.org/dec-recommended-practices>

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>

Liang, Z., Lee, D., Zuo, J., & Liang, S. (2024). The use of visual schedules to increase academic-related on-task behaviors of individuals with autism: A literature review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2402124>

National Center for Pyramid Model Innovations. (s. f.). *Visual supports for routines, schedules, and transitions*. <https://www.challengingbehavior.org/document/visual-supports-for-routines-schedules-and-transitions/>

Nuske, H. J., Hedley, D., Tseng, C.-H., Begeer, S., Dissanayake, C., & Uljarević, M. (2023). Emotion dysregulation and challenging behavior in individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05390-z>

Organización Mundial de la Salud. (2025). *Autismo*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students: A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, 1–15. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice.

CAPÍTULO III. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS Y APOYOS VISUALES PARA EL APRENDIZAJE

Carlos David Solórzano Macías
Unidad Educativa Fiscal 3 de Mayo - Río Chico
carlosd.solorzano@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0004-6237-7150>

3.1. Resumen

La educación inicial inclusiva requiere diseñar experiencias que reconozcan la variabilidad del desarrollo y eliminen barreras antes de que se conviertan en exclusión. Este capítulo analiza estrategias educativas y apoyos visuales dirigidos a favorecer el aprendizaje, la comunicación, el juego y la participación de niñas y niños con trastorno del espectro autista (TEA), sin reducir su experiencia escolar a un diagnóstico. Se articulan la planificación centrada en fortalezas, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la enseñanza estructurada y los ajustes razonables. Se examinan objetos de referencia, fotografías, pictogramas, secuencias, historias sociales y guiones visuales, junto con criterios para seleccionarlos, enseñarlos y evaluar su utilidad. También se desarrollan estrategias de comunicación aumentativa y alternativa, atención conjunta, interacción entre pares, fragmentación de tareas, modelado, aprendizaje multisensorial, generalización y

retroalimentación. El uso de recursos tecnológicos se aborda desde su pertinencia pedagógica, accesibilidad, privacidad y prevención de dependencia. Finalmente, se presentan cuatro aplicaciones prácticas: diseño de una actividad mediante DUA, elaboración de una secuencia visual, creación de una historia social y adaptación de una actividad de educación inicial. La propuesta sostiene que los apoyos son inclusivos cuando amplían comprensión, agencia y pertenencia, se ajustan con evidencia y preservan la dignidad del niño.

3.2. Palabras clave

Estrategias educativas; apoyos visuales; aprendizaje; diseño universal para el aprendizaje; comunicación visual.

3.3. Introducción

En un aula de educación inicial, aprender puede significar escuchar un cuento, explorar materiales, imitar una acción, elegir un compañero, representar una situación durante el juego o comunicar que una actividad resulta difícil. Estas formas de participación no aparecen del mismo modo ni al mismo ritmo en todos los niños. La inclusión comienza cuando la planificación reconoce esa variabilidad como condición ordinaria del grupo y no como una excepción que debe atenderse únicamente después del fracaso.

Para niñas y niños con TEA, ciertas demandas escolares pueden resultar poco transparentes. Una explicación exclusivamente verbal, una tarea cuyo final no se percibe o una consigna social implícita pueden crear barreras incluso cuando el contenido es apropiado. Los apoyos visuales ofrecen información más estable que el habla transitoria y permiten volver a consultarla. Sin embargo, una imagen no es comprensible por definición: debe corresponder al nivel de representación del niño, enseñarse en contextos significativos y vincularse con una acción o consecuencia real.

Las estrategias inclusivas articulan acceso, participación y aprendizaje. No buscan que el niño parezca idéntico a sus compañeros, sino que pueda comprender, expresarse, relacionarse y avanzar desde sus fortalezas. Esta perspectiva exige combinar decisiones universales que benefician al grupo con apoyos individualizados cuando persisten barreras específicas.

1.99 3.3.1. Diversidad de formas de aprender

La variabilidad se manifiesta en la manera de orientar la atención, comprender lenguaje, procesar estímulos, recordar secuencias, iniciar acciones y demostrar lo aprendido. Dos niños pueden alcanzar el mismo propósito mediante caminos diferentes: uno responde verbalmente, otro señala,

otro selecciona un objeto y otro representa la respuesta con movimiento. Considerar válida una sola modalidad confunde la competencia que se desea evaluar con el medio utilizado para mostrarla.

La observación pedagógica debe identificar en qué condiciones aparece el mejor desempeño. Intereses, preferencias sensoriales, vínculos, tiempos de respuesta y experiencias culturales influyen en el aprendizaje. Reconocerlos no significa reducir expectativas, sino seleccionar entradas accesibles hacia metas relevantes. La diversidad también cambia según el contexto: una habilidad que no aparece en una actividad grupal puede manifestarse durante el juego individual o con un material conocido.

1.100 3.3.2. Importancia de los apoyos visuales

Los apoyos visuales representan objetos, acciones, lugares, personas, reglas, opciones o secuencias mediante elementos que permanecen disponibles. Pueden ayudar a responder qué se hará, dónde, con quién, cuánto, cómo termina y qué viene después. La evidencia educativa los reconoce como una práctica útil para resultados comunicativos, sociales, adaptativos, académicos y de preparación escolar en estudiantes autistas, siempre que exista una implementación ajustada al objetivo (Hume et al., 2021; IRIS Center, 2026).

Su valor no reside en llenar el aula de pictogramas. Demasiados estímulos, símbolos abstractos o apoyos desconectados de la acción pueden aumentar la carga. Un recurso eficaz es relevante, perceptible, portátil cuando se necesita, consistente y comprensible. Además, permite al niño actuar con menos dependencia de indicaciones adultas y se revisa cuando deja de cumplir esa función.

1.101 3.3.3. Propósito y organización del capítulo

El capítulo ofrece fundamentos y procedimientos para planificar experiencias inclusivas en educación inicial. Primero se abordan la planificación y el DUA; luego, la organización estructurada del ambiente y los apoyos visuales. Después se desarrollan estrategias para comunicación, juego, interacción y aprendizaje, seguidas del uso crítico de tecnología. La aplicación práctica traduce los principios en instrumentos que el docente puede adaptar al currículo, al contexto y al perfil de cada niño.

3.4. Planificación didáctica inclusiva

Planificar de manera inclusiva implica anticipar barreras y diseñar alternativas desde el inicio. El punto de partida no es una actividad rígida a la que posteriormente se agregan excepciones, sino un propósito claro que puede alcanzarse por diferentes vías. La planificación relaciona objetivos, experiencias, apoyos, evaluación y bienestar. Cada decisión debe responder a una pregunta

pedagógica: qué aprendizaje se busca y qué condiciones permitirán que el niño participe activamente.

1.102 3.4.1. Identificación de fortalezas, intereses y necesidades

La identificación se realiza mediante observación en situaciones naturales, diálogo con la familia, revisión de producciones y coordinación con profesionales cuando corresponde. Se registran capacidades comunicativas, formas de juego, preferencias, respuestas sensoriales, autonomía, interacción y estrategias espontáneas de regulación. Una descripción equilibrada evita que las necesidades oculten competencias: «clasifica objetos por color y mantiene atención con materiales manipulables; necesita apoyo para comprender consignas grupales» orienta mejor que una lista de déficits.

Los intereses pueden facilitar el vínculo y la persistencia. Se emplean como punto de entrada, material, tema o consecuencia natural, sin convertirlos en recompensa obligatoria ni restringir todo el currículo a ellos. También se observan las condiciones que reducen participación: ruido, espera, instrucciones extensas, dificultad motriz o incertidumbre. Esta información permite distinguir entre una habilidad aún no adquirida y una barrera producida por el entorno.

1.103 3.4.2. Formulación de objetivos accesibles

Un objetivo accesible conserva la relevancia curricular y admite diferentes medios de participación. Debe describir una acción observable, el contexto y un criterio razonable. Por ejemplo: «Durante el juego de clasificación, agrupará objetos según una característica mediante manipulación, señalamiento o comunicación aumentativa, con apoyo visual disponible». La formulación separa el conocimiento esperado del modo único de responder.

Los objetivos incluyen aprendizaje y participación. Para un niño puede ser necesario enseñar simultáneamente a elegir material, iniciar una tarea o solicitar ayuda, porque estas habilidades abren acceso al contenido. Las metas se gradúan en pasos alcanzables, pero permanecen conectadas con experiencias significativas del grupo. Reducir una actividad a repetición mecánica solo para obtener cumplimiento no constituye accesibilidad.

1.104 3.4.3. Flexibilización de contenidos y actividades

Flexibilizar significa variar complejidad, cantidad, tiempo, soporte o forma de respuesta sin perder el propósito central. En una experiencia sobre animales, algunos niños pueden asociar figuras con hábitats, otros clasificar fotografías y otros explicar relaciones con frases o símbolos. Todos participan en el mismo tema, aunque las demandas se ajusten. La actividad ofrece un núcleo común y rutas diferenciadas.

La flexibilidad también permite pausas, movimiento y alternancia entre modalidades. El docente prepara una versión esencial de la tarea y extensiones para quien requiera mayor desafío. Cuando un niño necesita menos elementos para evitar sobrecarga, se reduce la cantidad, no la calidad de la interacción. Las adaptaciones se documentan para evaluar si facilitan aprendizaje y cuándo pueden modificarse.

1.105 3.4.4. Ajustes razonables en educación inicial

Los ajustes razonables son modificaciones necesarias y adecuadas que evitan una carga desproporcionada y garantizan el ejercicio del derecho a la educación. En educación inicial pueden incluir ubicación con menor distracción, tiempo adicional, anticipación visual, alternativa a una textura, sistema de comunicación, reducción de espera o acompañamiento gradual. No son privilegios: compensan barreras que afectan de manera desigual.

La selección debe individualizarse y revisarse. Un ajuste útil para un niño puede no serlo para otro con el mismo diagnóstico. Se prioriza la opción menos restrictiva que permite seguridad y participación. Si el apoyo separa sistemáticamente al niño del grupo, limita su iniciativa o sustituye oportunidades de aprender, requiere rediseño.

1.106 3.4.5. Evaluación integrada con la planificación

La evaluación comienza al definir el objetivo y las evidencias posibles. Se recogen producciones, observaciones, elecciones, interacciones, registros breves y muestras de comunicación. El docente compara el desempeño bajo distintas condiciones para saber si la dificultad corresponde al contenido, al medio de presentación o a la respuesta exigida. Evaluar solo mediante lenguaje oral puede subestimar lo que comprende un niño que utiliza señalamientos o comunicación aumentativa.

La información conduce a decisiones: mantener un apoyo, cambiar su representación, fragmentar un paso, aumentar desafío o favorecer generalización. La evaluación formativa evita esperar al final de una unidad para descubrir exclusión. También incorpora señales de bienestar, esfuerzo y agencia; completar una tarea bajo angustia intensa no equivale a un aprendizaje satisfactorio.

Componente	Pregunta orientadora	Evidencia esperada	Ajuste posible
Fortaleza	¿Qué puede hacer y en qué condiciones?	Acción espontánea o con apoyo mínimo	Incorporar modalidad preferida
Barrera	¿Qué elemento limita el acceso?	Evitaci	Modificar

Componente	Pregunta orientadora	Evidencia esperada	Ajuste posible
		ón, espera o dependencia contextual	consigna, espacio o tiempo
Objetivo	¿Qué aprendizaje esencial se busca?	Conducta observable por varias vías	Separar meta de modalidad de respuesta
Apoyo	¿Qué ayuda facilita actuación propia?	Mayor comprensión o independencia	Graduar y retirar progresivamente
Evaluación	¿Cómo demostrará progreso?	Producción, elección, interacción o desempeño	Diversificar evidencias

Fuente: elaboración propia.

3.5. Diseño Universal para el Aprendizaje

El DUA es un marco para diseñar ambientes, materiales y experiencias que respondan desde el inicio a la variabilidad de los aprendices. No es una lista de adaptaciones para un grupo específico ni una tecnología particular. CAST organiza sus orientaciones en múltiples medios de implicación, representación y acción y expresión. La versión 3.0 enfatiza la agencia, la pertenencia, las identidades y la reducción de barreras vinculadas con sistemas de exclusión (CAST, 2024).

1.107 3.5.1. Fundamentos del DUA

El marco parte de que no existe una única manera óptima de motivar, presentar información o demostrar aprendizaje. En lugar de ubicar el problema dentro del niño, analiza la interacción entre sus características y el diseño. Una consigna inaccesible puede rediseñarse; una tarea con una sola respuesta puede abrir alternativas; un material sin relevancia puede conectarse con experiencias cercanas.

Aplicar DUA exige propósito, no acumulación de opciones. Cada alternativa debe apoyar el objetivo y evitar distracciones innecesarias. El docente identifica barreras previsibles, ofrece elecciones significativas y conserva desafío. Cuando una necesidad no queda resuelta por el diseño general, añade un ajuste individual compatible con la experiencia compartida.

1.108 3.5.2. Múltiples formas de implicación

La implicación se relaciona con el porqué del aprendizaje: interés, elección, pertenencia, persistencia y regulación. En educación inicial se favorece mediante juego, temas cercanos,

participación activa, metas visibles y oportunidades de decidir. Un niño puede elegir entre dos materiales, el orden de una parte de la tarea o la forma de incorporarse al grupo. La elección no elimina límites de seguridad, pero aumenta control legítimo.

También se regulan la novedad y el desafío. Algunas niñas y niños buscan variación; otros requieren familiaridad antes de explorar. El docente combina elementos conocidos con pequeños cambios, anticipa dificultades y ofrece pausas. La alegría y el juego forman parte del aprendizaje, no son premios posteriores. La pertenencia se fortalece cuando las contribuciones del niño tienen efecto real en la actividad.

1.109 3.5.3. Múltiples formas de representación

La representación responde al qué del aprendizaje. Un concepto puede presentarse mediante objeto real, acción, imagen, relato, sonido, gesto o palabra. La combinación facilita conexiones, pero debe ser coherente: mostrar una fotografía mientras se manipula el objeto y se pronuncia su nombre puede apoyar comprensión; proyectar simultáneamente animaciones, música y texto irrelevante puede sobrecargar.

Se destacan características esenciales, se aclara vocabulario y se conecta lo nuevo con experiencias previas. Para un niño con comprensión literal, las expresiones figuradas se explican. Las imágenes incluyen diversidad de familias, cuerpos y culturas y evitan estereotipos. La accesibilidad sensorial contempla contraste, tamaño, volumen y alternativas a estímulos que generan malestar.

1.110 3.5.4. Múltiples formas de acción y expresión

Esta dimensión aborda cómo el niño interactúa y demuestra aprendizaje. Puede señalar, ordenar, construir, dramatizar, hablar, usar símbolos, mirar una opción o activar un dispositivo. Las alternativas no se ofrecen de manera improvisada después de que falla; se planifican y se enseñan. También se facilitan materiales adaptados, agarres, superficies estables y suficiente tiempo de respuesta.

La acción y expresión incluyen funciones ejecutivas: iniciar, mantener una secuencia, revisar y finalizar. Los modelos, listas visuales y ejemplos concretos hacen visibles estos procesos. El apoyo no ejecuta la tarea por el niño; organiza información para que pueda actuar. Gradualmente, se promueve que seleccione la estrategia que mejor le funciona.

1.111 3.5.5. Aplicación del DUA en educación inicial

En una actividad sobre crecimiento de plantas, la implicación puede incluir elegir semilla o función dentro del grupo; la representación combina semilla real, fotografías de etapas y narración breve; la acción y expresión permite ordenar imágenes, sembrar, señalar necesidades de la planta o

elaborar un dibujo. Un niño que utiliza pictogramas puede elegir y comentar con su sistema sin abandonar la experiencia común.

La aplicación se evalúa preguntando quiénes todavía quedan al margen. Si una alternativa exige la misma habilidad que la opción inicial, la barrera permanece. Por ejemplo, ofrecer dos fichas escritas no resuelve una dificultad de comprensión simbólica. El DUA es un proceso iterativo: observar, rediseñar y comprobar si aumentaron acceso, participación y aprendizaje.

DUA	Principio	Barrera posible	Opción planificada	Indicador de acceso
	Implicación	Actividad poco significativa	Elección de material o rol	Inicia o mantiene participación
n	Representación	Consigna oral transitoria	Objeto, imagen y demostración	Ejecuta el primer paso con menos ayuda
	Acción y expresión	Respuesta exclusivamente verbal	Señalar, construir, dramatizar o usar SAAC	Demuestra el concepto por una vía funcional

Fuente: elaboración propia con base en CAST (2024).

3.6. Enseñanza estructurada

La enseñanza estructurada hace comprensibles el espacio, el tiempo, la tarea y su finalización. Se asocia con prácticas desarrolladas en el enfoque TEACCH, pero sus principios pueden incorporarse sin convertir el aula en un ambiente rígido. La estructura proporciona información externa para disminuir la necesidad de interpretar claves implícitas y favorecer independencia (Mesibov et al., 2005).

1.112 3.6.1. Organización física del aula

Las áreas se delimitan según su función: encuentro, juego, trabajo, lectura, alimentación y calma. Muebles, alfombras, estantes o señales visuales ayudan a reconocer dónde ocurre cada actividad. Los materiales se ubican de forma estable, accesible y ordenada. Se reduce el desorden visual innecesario, sin convertir el espacio en un entorno pobre de experiencias.

La organización considera circulación, seguridad y necesidades sensoriales. El niño debe acceder a una salida, un lugar de regulación y su sistema comunicativo. Los límites orientan, no aíslan. Un espacio individual puede utilizarse para concentrarse durante un tiempo breve y luego conectarse con actividades grupales.

1.113 3.6.2. Claridad de las tareas

Una tarea clara permite reconocer qué hacer, cuánto trabajo existe, cómo saber que está terminado y qué ocurrirá después. Los materiales se presentan en el orden de uso; un ejemplo terminado muestra el resultado cuando esto no limita creatividad; recipientes diferenciados indican pendiente y finalizado. Las consignas son breves y se acompañan de demostración.

La claridad no equivale a eliminar todo reto. El desafío se ubica en el aprendizaje previsto y no en adivinar instrucciones. Una vez comprendida la estructura, pueden introducirse variaciones para promover flexibilidad. Si el niño depende de recordatorios constantes, se revisa la tarea antes de aumentar exhortaciones verbales.

1.114 3.6.3. Sistemas de trabajo independiente

Un sistema de trabajo organiza una secuencia que el niño puede completar con apoyo decreciente. Puede consistir en dos bandejas numeradas, una tira con fotografías o una carpeta con pasos. La independencia se enseña inicialmente con actividades dominadas; después se incorporan habilidades nuevas. Así, el niño aprende a seguir el sistema además de resolver cada tarea.

El docente observa sin intervenir de inmediato, ofrece tiempo y utiliza una jerarquía de ayudas. La meta no es mantener al niño ocupado en aislamiento, sino desarrollar inicio, persistencia, finalización y solicitud de ayuda. El trabajo independiente se combina con juego compartido, comunicación y experiencias de grupo.

1.115 3.6.4. Duración y finalización visible de las actividades

La incertidumbre sobre cuánto dura una actividad puede dificultar participación. La duración se representa mediante cantidad de elementos, temporizador visual, canción conocida, reloj de arena o secuencia de pasos. El final se señala depositando el material en una caja, retirando una tarjeta o mostrando «terminado». Estas claves deben conducir a una consecuencia real y consistente.

El tiempo se ajusta a la capacidad de regulación y aumenta gradualmente. Obligar a permanecer hasta un límite arbitrario puede asociar aprendizaje con malestar. La finalización visible permite experimentar éxito y prepara para el siguiente momento. Cuando la actividad es abierta, como el juego, se anticipa el cierre con señales sucesivas.

1.116 3.6.5. Equilibrio entre estructura y flexibilidad

La estructura es un andamiaje, no un fin. Si cada detalle permanece invariable, el niño puede no aprender a afrontar cambios. Se introducen variaciones pequeñas, anticipadas y acompañadas: cambiar un material conservando la secuencia, realizar la tarea con otra persona o alterar el orden de dos pasos. El nivel de novedad se ajusta según respuesta.

La flexibilidad también pertenece al adulto. Cuando el niño comunica cansancio, dolor o sobrecarga, insistir en el plan no enseña adaptación; puede ignorar una necesidad legítima. El docente distingue entre una oportunidad gradual para tolerar cambio y una exigencia que compromete bienestar. La estructura inclusiva aumenta opciones y comprensión.

3.7. Apoyos visuales para la comprensión

Los apoyos visuales transforman información temporal o implícita en señales que pueden consultarse. Su selección exige conocer qué representaciones comprende el niño y qué función cumplirá el recurso. Existe una progresión frecuente desde objetos reales y objetos de referencia hacia fotografías, dibujos, pictogramas y palabras, pero no es una escala rígida. Un niño puede comprender fotografías de personas y necesitar objetos para anticipar una actividad poco familiar.

1.117 3.7.1. Objetos de referencia

Un objeto de referencia representa una actividad, lugar o persona por asociación directa: una cuchara anticipa alimentación, una pelota indica patio o una toalla señala higiene. Puede utilizarse el objeto completo o una parte claramente vinculada. Resulta útil cuando las imágenes todavía son abstractas o cuando se requiere una señal táctil.

Para enseñarlo, el adulto presenta el objeto inmediatamente antes de la experiencia, nombra la acción y permite manipularlo. La asociación se mantiene estable durante suficientes oportunidades. Después, el niño puede entregar el objeto para solicitar o dirigirse al lugar correspondiente. No se presupone comprensión tras una sola presentación; se observa si anticipa y actúa de manera consistente.

1.118 3.7.2. Fotografías e imágenes

Las fotografías ofrecen alta semejanza con referentes concretos, especialmente cuando muestran el objeto, espacio o persona real. Deben tener fondo simple, buen contraste y encuadre claro. Si la fotografía incluye numerosos elementos, el niño puede atender a una característica distinta de la prevista. Se prueba si relaciona la imagen con el referente mediante selección o emparejamiento funcional.

Las imágenes dibujadas permiten generalizar más allá de un objeto específico. Por ejemplo, una fotografía de una taza particular puede entenderse como «esa taza», mientras un dibujo puede representar la categoría. La transición se realiza vinculando fotografía, imagen y objeto en actividades significativas, no mediante ejercicios descontextualizados exclusivamente.

1.119 3.7.3. Pictogramas

Los pictogramas representan conceptos mediante símbolos gráficos simplificados. Su utilidad depende de familiaridad, transparencia y contexto. Verbos, emociones y nociones temporales suelen ser más abstractos que nombres concretos. Por ello se acompaña el símbolo con acción, palabra y consecuencia, y se evita cambiar constantemente de sistema gráfico.

El tamaño debe permitir discriminación y manipulación. Se emplea texto escrito junto al pictograma para que los adultos utilicen el mismo término y para ofrecer exposición a la palabra, aunque el niño todavía no lea. Los colores pueden organizar categorías, pero no deben constituir la única clave, considerando diferencias visuales y posibilidades de impresión.

1.120 3.7.4. Secuencias visuales

Una secuencia descompone una actividad en pasos ordenados: abrir el grifo, mojar manos, usar jabón, frotar, enjuagar y secar. El número de pasos corresponde a la necesidad real. Si es demasiado detallada, puede resultar abrumadora; si omite un paso que el niño no domina, pierde su función. Las imágenes se ubican en el lugar de ejecución.

El niño aprende a consultar, realizar y marcar cada paso. El docente modela y reduce ayuda progresivamente. Cuando la secuencia está dominada, pueden agruparse pasos o disminuir el tamaño del soporte. También se utiliza para actividades académicas, juego y resolución de problemas, no solo para autocuidado.

1.121 3.7.5. Historias sociales

Una historia social describe una situación, las claves relevantes, posibles perspectivas y respuestas útiles mediante lenguaje positivo y respetuoso. Debe individualizarse, ser breve y mantener mayor proporción de oraciones descriptivas que directivas. No se utiliza para exigir obediencia ni para atribuir al niño la responsabilidad exclusiva de una dificultad ambiental.

La historia se lee antes de la situación, en un momento de calma, y puede incluir fotografías o ilustraciones. Por ejemplo, ante una visita escolar, explica quién llegará, qué podría cambiar, qué opciones tendrá el niño y cómo pedir pausa. Su efecto se evalúa; si no mejora comprensión, se revisan vocabulario, extensión, oportunidad y apoyos complementarios.

1.122 3.7.6. Guiones visuales

Los guiones ofrecen palabras, símbolos o acciones para participar en una interacción: saludar, invitar a jugar, pedir turno, comentar o despedirse. Pueden presentarse en una tarjeta, pulsera, tablero o dispositivo. A diferencia de una historia, orientan una respuesta durante la situación y reducen la carga de generar lenguaje en tiempo real.

El adulto modela el guion sin exigir reproducción exacta. Se aceptan variaciones comunicativas y se desvanece la ayuda cuando el niño inicia de manera más espontánea. El objetivo es ampliar repertorio, no producir conversaciones rígidas. Los interlocutores también aprenden a esperar y responder de forma natural.

1.123 3.7.7. Criterios para seleccionar apoyos adecuados

La selección considera función, comprensión simbólica, percepción, motricidad, contexto, portabilidad y aceptación. Primero se define el problema: anticipar, elegir, comprender una regla, completar pasos o comunicarse. Luego se elige el soporte más simple que funcione. Se prueba en situaciones reales y se registra si aumenta independencia o reduce incertidumbre.

Un apoyo no se retira solo porque el niño lo utiliza bien; ese uso puede demostrar precisamente su eficacia. Se retira o transforma cuando la información puede obtenerse de señales naturales o cuando otro formato ofrece mayor autonomía. Tampoco se impone un formato infantilizado a un niño que lo rechaza. La dignidad y la pertinencia cultural forman parte de la accesibilidad.

Tipo de apoyo	Función principal	Señal de comprensión	Error que debe evitarse
Objeto de referencia	Anticipar o solicitar actividad concreta	Lleva, entrega o se dirige al lugar	Usar objetos sin relación clara
Fotografía	Reconocer persona, lugar u objeto	Empareja o actúa ante la imagen	Fondos saturados o detalles ambiguos
Pictograma	Representar acción, concepto u opción	Selecciona y usa el símbolo funcionalmente	Suponer significado automático
Secuencia	Completar pasos en orden	Consulta y avanza con menor ayuda	Incluir demasiados pasos
Historia social	Comprender una situación próxima	Anticipa claves y utiliza opciones	Emplearla como advertencia o castigo
Guion visual	Participar en una interacción	Inicia o responde mediante el guion	Exigir repetición literal permanente

Fuente: elaboración propia.

3.8. Estrategias para la comunicación

La comunicación comprende múltiples funciones: pedir, rechazar, comentar, compartir interés, protestar, preguntar, elegir, expresar dolor y relacionarse. La enseñanza inclusiva no limita la comunicación a responder preguntas adultas. Crea razones auténticas para iniciar y garantiza que cualquier modalidad funcional sea reconocida. El derecho a comunicarse incluye disponer del sistema en todos los momentos relevantes.

1.124 3.8.1. Comunicación verbal y no verbal

Mirada, orientación corporal, gestos, movimientos, expresiones, vocalizaciones, palabras y símbolos pueden tener intención comunicativa. El adulto observa patrones y responde como interlocutor, sin atribuir significado de manera apresurada. Si el niño aparta un material y gira el cuerpo, puede estar rechazando; confirmar con una alternativa visual ayuda a precisar el mensaje.

El lenguaje verbal se adapta mediante frases breves, vocabulario concreto y pausas. Se evita encadenar preguntas o repetir con mayor volumen. Los gestos y apoyos visuales complementan el habla. La respuesta del adulto muestra que comunicar produce efectos, lo que fortalece la iniciativa.

1.125 3.8.2. Atención conjunta e intención comunicativa

La atención conjunta implica coordinar el interés respecto de un objeto o acontecimiento con otra persona. Puede expresarse mediante mirada alternante, gesto, acercamiento, entrega de un objeto o comentario. No debe reducirse a exigir contacto ocular. El objetivo es compartir experiencia de una manera cómoda y funcional.

Se favorece siguiendo el interés del niño, imitando sus acciones, introduciendo una variación agradable y esperando. Juegos de causa-efecto, burbujas, canciones con pausa y objetos sorprendentes crean oportunidades. El adulto reconoce cualquier intento y evita convertir cada interacción espontánea en una prueba.

1.126 3.8.3. Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación

Los SAAC complementan o sustituyen el habla mediante gestos, signos, tableros, intercambio de imágenes o dispositivos con salida de voz. No deben reservarse hasta que otros métodos fallen. ASHA señala que la comunicación aumentativa puede utilizarse desde la intervención temprana y no requiere prerequisites como determinada edad o nivel cognitivo (ASHA, 2026).

La valoración corresponde a un equipo que incluye familia, docentes y especialistas en comunicación. Se consideran funciones, acceso motor, visión, audición, vocabulario, portabilidad y contextos. El sistema acompaña al niño durante la jornada y contiene palabras para algo más que pedir: también rechazar, comentar, preguntar y expresar emociones.

1.127 3.8.4. Tableros de comunicación

Un tablero organiza símbolos accesibles para intercambiar mensajes. Puede ser general o específico de una actividad. En el juego con bloques incluye «más», «alto», colores, tamaños, «mira», «ayuda» y «mi turno». El vocabulario combina palabras de uso frecuente con términos propios del contexto.

El tablero se ubica al alcance y el adulto lo utiliza mientras habla, señalando símbolos sin obligar al niño a imitar. Este modelado muestra cómo funciona el sistema. Se deja tiempo para explorar y responder. Si las celdas son demasiado pequeñas o numerosas, se ajusta la disposición sin eliminar funciones comunicativas esenciales.

1.128 3.8.5. Elección y solicitud mediante apoyos visuales

Elegir requiere opciones disponibles y consecuencias respetadas. Se presentan dos alternativas reales mediante objetos, fotografías o símbolos. El adulto nombra, espera y entrega la opción seleccionada. Si una opción no está disponible, se comunica con claridad y se ofrece una alternativa; mostrar posibilidades ficticias debilita la confianza en el sistema.

Para enseñar solicitudes se crean oportunidades naturales sin retener necesidades básicas ni provocar frustración. Se coloca un material visible pero cerrado, se ofrece una cantidad pequeña o se pausa una actividad agradable. Cualquier aproximación comunicativa se reconoce y se modela una forma más precisa sin exigirla como condición rígida.

1.129 3.8.6. Modelado del lenguaje

Modelar significa ofrecer una expresión ligeramente más avanzada que la producción actual. Si el niño señala «pelota», el adulto puede decir y señalar «quiero pelota»; si empuja un material, modela «terminé» o «no quiero». El mensaje se relaciona con la intención observada y no obliga a repetir.

En SAAC, los adultos deben utilizar el mismo sistema. No es razonable esperar que el niño aprenda una modalidad que nunca ve empleada. El modelado ocurre en actividades cotidianas, con variedad de interlocutores y funciones. La precisión gramatical se desarrolla sin ignorar el contenido del mensaje.

1.130 3.8.7. Respeto del tiempo de respuesta

Procesar una consigna, localizar un símbolo y ejecutar una respuesta puede requerir varios segundos. El adulto formula el mensaje, permanece disponible y espera sin añadir nuevas palabras inmediatamente. Si no hay respuesta, ofrece una clave gradual. Repetir o reformular demasiado pronto reinicia el procesamiento.

El tiempo de espera no debe sentirse como presión. Se mantiene una postura tranquila y se aceptan formas no convencionales. Registrar cuánto tiempo suele necesitar el niño ayuda a coordinar al equipo. Respetar el ritmo comunica que su aportación tiene valor.

3.9. Estrategias para el juego y la interacción social

El juego es medio de aprendizaje, comunicación, imaginación y vínculo. Las diferencias en juego no deben interpretarse automáticamente como ausencia de interés social. Algunos niños observan desde la periferia, prefieren acciones repetitivas o necesitan comprender la secuencia antes de incorporarse. La mediación parte de sus intereses y amplía posibilidades sin invadir.

1.131 3.9.1. Juego funcional

El juego funcional utiliza objetos según acciones convencionales o efectos comprensibles: hacer rodar un vehículo, apilar, encajar o alimentar una muñeca. Se enseña mediante modelado breve, imitación recíproca y elección. El adulto se une a la actividad del niño antes de introducir una variación.

Los materiales se presentan en conjuntos simples y accesibles. Una secuencia visual puede mostrar dos o tres acciones. Se evita corregir cada uso diferente si es seguro; la exploración también es aprendizaje. La meta es ampliar repertorio y disfrute compartido.

1.132 3.9.2. Juego simbólico

El juego simbólico representa situaciones y atribuye significados: una caja se convierte en autobús o un bloque en teléfono. Para facilitarlo, se utilizan experiencias conocidas, objetos reales y fotografías de acciones. El adulto modela una escena corta y deja espacio para que el niño continúe o modifique.

Los guiones visuales organizan roles sin fijar toda la interacción. En «la tienda», pueden mostrar elegir, pagar y guardar. Después se añaden problemas sencillos o nuevos personajes. Se valoran representaciones propias y no se exige narración verbal cuando puede demostrar significado mediante acciones.

1.133 3.9.3. Juego paralelo y compartido

El juego paralelo, en el que niños juegan próximos con materiales semejantes, puede ser puente hacia experiencias compartidas. Se organiza el espacio para permitir cercanía sin contacto forzado. El adulto comenta acciones y ofrece materiales duplicados para reducir conflicto.

Gradualmente se introducen intercambios breves: pasar una pieza, construir una parte común o activar un juguete por turnos. La participación compartida se amplía según comodidad. Permanecer cerca, observar o imitar puede ser un avance relevante, aunque todavía no exista conversación.

1.134 3.9.4. Mediación entre pares

Los pares pueden modelar, responder y compartir intereses cuando reciben orientación sencilla. El docente selecciona actividades con metas comunes, enseña a esperar y muestra cómo ofrecer una opción. No convierte a un compañero en cuidador ni hace pública información clínica.

Los roles deben ser recíprocos y alternables. Un niño puede entregar materiales y luego elegir la pieza; otro inicia una canción y después sigue el ritmo propuesto. El adulto interviene lo mínimo necesario y reconoce esfuerzos de ambos. Las interacciones se construyen en experiencias agradables, no únicamente durante tareas difíciles.

1.135 3.9.5. Enseñanza de turnos y espera

El turno se hace visible con un objeto, tarjeta o señal «mi turno—tu turno». Al principio se utilizan intercambios muy breves y consecuencias inmediatas. La espera se representa con temporizador o tarjeta y se aumenta gradualmente. Esperar sin saber cuánto ni para qué no es una habilidad accesible.

El niño dispone de una forma de pedir ayuda, pausa o finalización. Si la espera produce sobrecarga, se reduce y se analiza el contexto. Enseñar turnos no implica que deba ceder siempre un objeto preferido; también se practican negociación, materiales alternativos y respeto a la posesión temporal.

1.136 3.9.6. Desarrollo de habilidades sociales

Las habilidades sociales se enseñan en contextos auténticos: iniciar, responder, reparar un malentendido, reconocer límites y compartir disfrute. No se orientan a ocultar rasgos autistas ni a imponer contacto ocular. El criterio es una interacción segura, comprensible y mutuamente respetuosa.

Historias, video modelado, guiones y ensayo pueden preparar una situación, pero deben acompañarse de oportunidades reales. La enseñanza incluye a los compañeros: interpretar distintas formas de comunicación, respetar un «no» y dar tiempo. La inclusión social es responsabilidad del entorno, no una prueba individual de normalización.

3.10. Estrategias para el aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje organizan el desafío para que el niño comprenda, practique y transfiera habilidades. Su selección depende del objetivo, no del diagnóstico de manera aislada. Una misma actividad puede combinar análisis de tareas, modelado, apoyos visuales y retroalimentación. La intensidad de ayuda se ajusta para garantizar éxito sin sustituir la actuación del niño.

1.137 3.10.1. Fragmentación de tareas

Fragmentar consiste en identificar los pasos necesarios para completar una habilidad. El docente observa cómo se realiza, define la secuencia y determina qué pasos domina el niño. Puede enseñar desde el primero hacia adelante, desde el último hacia atrás o toda la cadena con ayuda diferenciada. La elección depende de dónde se encuentra la consecuencia natural y de la motivación.

Los pasos deben ser observables y suficientemente amplios para no volver la tarea interminable. En «guardar materiales», la secuencia puede ser recoger, clasificar y colocar. Una representación visual acompaña los pasos y se simplifica a medida que se automatizan. Si el niño falla siempre en el mismo punto, se revisan habilidad, material y señal.

1.138 3.10.2. Modelado y aprendizaje por imitación

El modelado muestra una acción antes o durante el intento. Puede realizarlo el docente, un compañero o un video breve. El modelo debe ser visible, relevante y seguido de oportunidad inmediata para actuar. Se resaltan los elementos esenciales y se evita hablar en exceso mientras se demuestra.

La imitación se construye desde acciones que el niño ya realiza. El adulto imita primero para establecer reciprocidad y luego propone una variación. Se refuerza el propósito de la acción, no una copia perfecta. El video modelado puede repetirse y reducir información social compleja, pero requiere comprobar que el niño atiende y transfiere lo observado.

1.139 3.10.3. Uso de intereses específicos como motivación

Un interés intenso puede conectar contenidos, sostener atención y facilitar interacción. Si el niño prefiere vehículos, se utilizan para contar, clasificar, narrar recorridos o compartir turnos. El interés se integra sin condicionar el acceso a necesidades básicas ni utilizarse siempre como premio externo.

También se amplía el repertorio mediante conexiones graduales. De vehículos se pasa a lugares, profesiones, señales o historias. El docente observa cuándo el interés regula y cuándo aumenta rigidez o dificulta transición. En este último caso se anticipa el cierre y se conserva una forma de retomarlo, en lugar de retirarlo de manera abrupta.

1.140 3.10.4. Aprendizaje multisensorial

El aprendizaje multisensorial ofrece más de una vía para explorar un concepto: manipular, observar, escuchar, moverse o representar. No significa estimular todos los sentidos simultáneamente. Se seleccionan modalidades relevantes y se ofrecen alternativas cuando una textura, sonido, luz u olor produce incomodidad.

En una actividad sobre formas, el niño puede tocar figuras, recorrer contornos, buscar objetos y escuchar sus nombres. La información entre modalidades debe ser congruente. Se evita interpretar rechazo sensorial como falta de interés académico. Participar mediante herramienta, guante, observación o material alternativo puede preservar el objetivo.

1.141 3.10.5. Repetición significativa y generalización

La repetición es útil cuando cada oportunidad conserva propósito y ofrece pequeñas variaciones. Repetir una ficha idéntica puede producir ejecución mecánica sin comprensión. Clasificar durante el juego, ordenar objetos del aula y seleccionar alimentos por categorías permite practicar la misma relación en contextos diversos.

La generalización se planifica variando persona, material, espacio o consigna de uno en uno. Se mantienen apoyos esenciales mientras se introduce novedad. También se enseña a reconocer cuándo utilizar la habilidad. Una solicitud de ayuda practicada en mesa debe estar disponible en patio, alimentación y juego.

1.142 3.10.6. Retroalimentación inmediata y positiva

La retroalimentación describe la acción y su efecto: «Colocaste cada figura con su pareja» o «Mostraste pausa y esperé». Es más informativa que elogios generales. Se ofrece cerca del desempeño, destaca progreso y orienta el siguiente paso. Los errores se tratan como información para ajustar modelo, consigna o ayuda.

Positiva no significa celebrar cualquier respuesta ni ignorar emociones. El docente puede reconocer esfuerzo, validar dificultad y ofrecer una estrategia. Se evita condicionar permanentemente el aprendizaje a premios. Las consecuencias naturales —completar una construcción, obtener el objeto solicitado o ser comprendido— fortalecen autonomía.

Estrategia	Aplicación breve	Evidencia a observar	Criterio para retirar ayuda	para
Fragmentación	Dividir una rutina en pasos visibles	Completa más pasos con menor apoyo	Estabilidad en varias oportunidades	en

Estrategia	Aplicación breve	Evidencia a observar	Criterio para retirar ayuda
Modelado	Mostrar la acción y permitir ensayo inmediato	Reproduce o adapta la acción	Responde a claves naturales
Intereses	Vincular contenido con una preferencia	Aumenta iniciativa y permanencia	Explora variantes sin perder bienestar
Multisensorial	Ofrecer modalidades pertinentes	Accede por una vía cómoda	Elige de forma autónoma la modalidad
Generalización	Variar un elemento cada vez	Usa la habilidad en nuevos contextos	Mantiene desempeño ante variaciones

Fuente: elaboración propia.

3.11. Recursos tecnológicos para la inclusión

La tecnología puede ampliar comunicación, anticipación y acceso a contenidos, pero no es inclusiva por sí misma. Su valor depende de la función pedagógica, la accesibilidad y la posibilidad de uso en contextos reales. Antes de elegir una aplicación se pregunta qué barrera resolverá, qué datos recopila, si funciona sin conexión y qué alternativa existe cuando el dispositivo no está disponible.

1.143 3.11.1. Aplicaciones de comunicación

Las aplicaciones de SAAC pueden ofrecer vocabulario amplio, salida de voz y personalización. La selección debe realizarse con especialistas y familia, considerando acceso motor, organización del lenguaje, idioma, voz, portabilidad y posibilidades de crecimiento. No se elige únicamente por apariencia o popularidad.

El dispositivo permanece accesible; no se retira como castigo ni se reserva para terapia. Los adultos modelan su uso en actividades naturales. Se cuenta con una copia impresa o estrategia alternativa para fallas, carga o ambientes donde el equipo no puede utilizarse. La protección física no debe dificultar acceso.

1.144 3.11.2. Herramientas para crear pictogramas

Los bancos y editores de símbolos permiten elaborar agendas, tableros y secuencias. El docente verifica licencias, atribución, coherencia gráfica y posibilidad de personalización cultural.

ARASAAC constituye un recurso ampliamente utilizado en español, con pictogramas y materiales bajo condiciones de licencia que deben respetarse (Gobierno de Aragón, 2026).

Crear rápidamente muchos pictogramas no garantiza accesibilidad. Se seleccionan solo los necesarios, se prueba su comprensión y se conserva consistencia. Las fotografías propias requieren consentimiento y protección de identidad. Los archivos se organizan para que el equipo utilice versiones vigentes.

1.145 3.11.3. Agendas digitales y temporizadores

Las agendas digitales pueden incorporar audio, video, alertas y cambios inmediatos. Resultan útiles cuando el niño maneja el dispositivo y necesita portabilidad. Un temporizador visual representa el paso del tiempo sin depender exclusivamente de números. El volumen y las notificaciones se ajustan para evitar sobresaltos.

El formato digital se enseña igual que uno físico. Se comprueba si el niño consulta la agenda sin navegar hacia otros contenidos y si comprende que una actividad finalizó. Para algunos, retirar físicamente una tarjeta ofrece información más clara; en ese caso la versión impresa sigue siendo preferible.

1.146 3.11.4. Recursos audiovisuales accesibles

Los videos deben ser breves, tener objetivo explícito y evitar estímulos irrelevantes. Se ofrecen subtítulos cuando corresponda, narración clara, controles de pausa y volumen, y descripción verbal de información visual esencial. El video modelado muestra la conducta desde una perspectiva comprensible y se practica después en el contexto real.

Las animaciones no sustituyen manipulación, conversación ni juego. Se utilizan para anticipar, demostrar o revisar. La velocidad se adapta y pueden extraerse capturas para crear una secuencia. El docente observa si el recurso facilita transferencia o solo mantiene atención a la pantalla.

1.147 3.11.5. Criterios para seleccionar tecnologías

Los criterios incluyen pertinencia curricular, evidencia, accesibilidad, facilidad de uso, privacidad, costo, funcionamiento sin conexión, soporte técnico y compatibilidad. La herramienta debe permitir al niño producir, comunicar o decidir, no únicamente consumir. Se evitan aplicaciones con publicidad invasiva, compras accidentales o recopilación innecesaria de datos.

Antes de implementarla se realiza una prueba con un objetivo acotado y se compara con una alternativa de baja tecnología. Si el papel cumple mejor la función, no existe razón pedagógica para

digitalizar. Se recoge información sobre independencia, aprendizaje, bienestar y tiempo de preparación docente.

1.148 3.11.6. Prevención de la dependencia tecnológica

Dependencia no significa usar de manera frecuente un SAAC necesario. Un sistema de comunicación puede ser una herramienta permanente, como los lentes. El riesgo aparece cuando la tecnología reemplaza indiscriminadamente interacción, juego, exploración o habilidades que podrían realizarse por otras vías, o cuando el acceso queda controlado exclusivamente por adultos.

Se promueve flexibilidad mediante copias de respaldo, generalización entre contextos y variedad de actividades. Los límites de pantalla se definen según función y bienestar, diferenciando comunicación de entretenimiento pasivo. La retirada de una tecnología de acceso nunca se realiza para forzar habla o cumplimiento.

Criterio	Pregunta de selección	Evidencia mínima
Propósito	¿Qué barrera concreta reduce?	Relación explícita con objetivo
Accesibilidad	¿Puede percibirla y operarla?	Prueba funcional con el niño
Privacidad	¿Qué datos solicita y almacena?	Configuración segura y consentimiento
Contexto	¿Funciona sin conexión y en distintos espacios?	Alternativa disponible
Autonomía	¿Permite iniciar y decidir?	Menor dependencia del adulto
Sostenibilidad	¿Puede mantenerse y actualizarse?	Costo y soporte asumibles

Fuente: elaboración propia.

3.12. Aplicación práctica

Las propuestas siguientes convierten los fundamentos en herramientas de planificación. No constituyen recetas universales. Cada instrumento se adapta a la comprensión, comunicación, edad, cultura y contexto del niño. La aplicación incluye observación inicial, enseñanza explícita, registro de resultados y revisión.

1.149 3.12.1. Diseño de una actividad inclusiva mediante DUA

Se propone la actividad «Descubrimos qué necesitan las plantas», dirigida a un grupo de educación inicial. El objetivo es relacionar agua, luz y cuidado con el crecimiento. Antes de

planificar, el docente identifica barreras previsibles: comprensión de vocabulario, aversión a tierra húmeda, dificultad para esperar turno y respuesta exclusivamente oral.

La implicación se favorece permitiendo elegir semilla, herramienta o rol; se conecta con plantas del hogar y se ofrece una pausa sensorial. La representación combina planta real, fotografías de etapas, objetos y frases breves. La acción y expresión incluye sembrar, ordenar imágenes, seleccionar símbolos, dramatizar lluvia o construir un modelo. Ninguna modalidad se presenta como versión inferior.

La actividad comienza con exploración de dos plantas contrastantes. El docente formula una pregunta, modela cómo buscar señales y presenta un tablero con «agua», «luz», «tierra», «más», «no» y «ayuda». En pequeños grupos, cada niño realiza una contribución. La evaluación registra si relaciona al menos una necesidad con crecimiento y por qué medio lo demuestra.

Elemento	Decisión de diseño
Objetivo	Relacionar condiciones de cuidado con crecimiento de una planta
Implicación	Elegir material, rol y forma de participación
Representación	Objeto real, fotografías, demostración y símbolos
Acción y expresión	Sembrar, señalar, ordenar, dramatizar o comunicar con SAAC
Ajuste individual	Herramienta para evitar contacto directo con textura; tiempo adicional
Evidencia	Asociación funcional y participación con apoyo registrado

Fuente: elaboración propia.

La revisión posterior distingue acceso de logro. Si el niño participó al disponer de herramienta, el ajuste fue pertinente. Si manipuló materiales, pero no estableció la relación conceptual, se necesita otra experiencia de aprendizaje. Si comprendió mediante símbolos, no se exige respuesta oral para validar el resultado.

1.150 3.12.2. Elaboración de una secuencia visual

La secuencia se construye para «preparar la mesa de pintura». Primero se observa la ejecución y se definen cinco pasos: colocar mantel, buscar papel, elegir dos colores, tomar pincel y comenzar. Se seleccionan fotografías reales con fondo simple y texto breve. Las tarjetas se ubican de izquierda a derecha en el área de arte.

Durante la enseñanza, el adulto señala el primer paso, modela si es necesario y espera. Al terminar, el niño retira la tarjeta y continúa. La ayuda se registra mediante una escala: independiente, señal visual, gesto, modelo, ayuda física. Si la secuencia no funciona, se comprueba si comprende las imágenes, si conoce cada acción y si la ubicación permite consultarla.

Paso	Imagen sugerida	Acción observable	Apoyo inicial
1	Fotografía del mantel	Extiende el mantel	Modelo
2	Fotografía del papel	Coloca una hoja	Gesto
3	Dos recipientes de color	Elige dos colores	Señal visual
4	Fotografía del pincel	Toma un pincel	Señal natural
5	Mano pintando	Inicia la producción	Espera

Fuente: elaboración propia.

Después de varias oportunidades se analizan los datos. Si completa cuatro pasos de forma independiente y requiere modelo solo para extender el mantel, se enseña ese componente sin aumentar apoyo en los demás. Cuando domina la secuencia, se introducen otros materiales conservando la estructura. Finalmente, puede reducirse a tres claves o a una fotografía general si mantiene autonomía.

1.151 3.12.3. Creación de una historia social

La situación seleccionada es la visita de otro grupo al aula. La historia se escribe en primera persona y describe hechos, sensaciones posibles y opciones: «El jueves vendrán niños de otra aula. Habrá más personas y puede escucharse más ruido. Puedo mirar la agenda. Puedo saludar con la mano, con mi tablero o permanecer cerca de mi docente. Si necesito calma, puedo mostrar mi tarjeta. Después de la visita, el grupo se irá y tendremos juego».

Las imágenes muestran el aula, el grupo visitante, la tarjeta de pausa y el final. Se evita prometer que todos estarán en silencio o que el niño se sentirá feliz. La historia reconoce incertidumbre y ofrece respuestas. Se lee dos días antes, se revisa el mismo día y permanece disponible. La familia recibe información cuando resulta útil, sin imponer lectura repetitiva.

La evaluación registra si el niño consulta la historia, utiliza una opción y recupera bienestar. Si la visita continúa siendo difícil, no se concluye que «la historia no funcionó» sin analizar ruido, duración, proximidad y posibilidad real de pausa. Puede ser necesario reducir el tiempo, recibir al grupo en espacio abierto o permitir una participación gradual.

Criterios de revisión de la historia. Debe ser breve, literal, respetuosa, visualmente clara y centrada en información útil. Incluye más descripción que instrucciones, evita amenazas y no presenta emociones ajenas como certezas. Su propósito es comprender una situación, no conseguir obediencia.

1.152 3.12.4. Adaptación de una actividad de educación inicial

Se adapta una asamblea de cuento que originalmente exige sentarse veinte minutos, escuchar una narración oral y responder preguntas. El objetivo esencial es comprender personajes y secuencia. Las barreras incluyen duración, ruido grupal, falta de apoyos visuales y única modalidad verbal.

La adaptación divide el cuento en tres escenas, utiliza objetos y tarjetas de personajes, permite sentarse en cojín o permanecer de pie en un límite definido y ofrece una tarjeta de pausa. Antes de cada escena se muestra quién aparece; durante la narración se modelan palabras en un tablero; al final, los niños pueden ordenar imágenes, representar una acción, elegir el personaje o responder oralmente.

El niño con TEA participa primero durante dos escenas y puede completar la tercera en un grupo pequeño si lo necesita. La meta no es separarlo permanentemente, sino graduar acceso y aumentar duración cuando existe bienestar. El docente registra comprensión y nivel de apoyo. Los compañeros también se benefician de objetos, movimiento y alternativas de respuesta.

Barrera detectada	Adaptación	Resultado que se observará
Narración exclusivamente oral	Objetos, imágenes y tablero de vocabulario	Identifica personajes o acontecimientos
Duración extensa	Tres escenas con cierre visible	Mantiene vínculo por periodos crecientes
Postura única	Cojín, silla o límite para estar de pie	Participa sin sobrecarga motriz
Respuesta verbal obligatoria	Ordenar, señalar, dramatizar o usar SAAC	Demuestra comprensión por una vía funcional
Ruido o proximidad	Ubicación lateral y pausa disponible	Regula y retorna cuando es posible

Fuente: elaboración propia.

La propuesta se revisa con tres preguntas: ¿se mantuvo el objetivo curricular?, ¿aumentaron participación y comprensión?, ¿el apoyo permitió mayor agencia? Si la adaptación simplifica tanto que elimina el concepto, debe corregirse. Si conserva el reto y reduce barreras irrelevantes, constituye una respuesta inclusiva.

Matriz de seguimiento de apoyos. Para cualquiera de las cuatro aplicaciones se recomienda registrar fecha, contexto, apoyo, respuesta, bienestar y decisión. Las observaciones deben ser descriptivas. «Señaló la tercera imagen después de una espera de ocho segundos» resulta más útil que «trabajó bien». Cada semana se buscan patrones y se modifica una sola variable cuando sea posible.

Fecha y actividad	Apoyo disponible	Nivel de ayuda	Evidencia de aprendizaje	Participación y bienestar	Decisión
		Independiente / visual / gesto / físico			Mantener / ajustar / generalizar / retirar gradualmente
		Independiente / visual / gesto / físico			Mantener / ajustar / generalizar / retirar gradualmente
		Independiente / visual / gesto / físico			Mantener / ajustar / generalizar / retirar gradualmente

Fuente: elaboración propia.

La retirada gradual se inicia cuando la respuesta es estable en varias oportunidades y no aumenta malestar. Primero se reduce la intensidad de la ayuda, luego su frecuencia y finalmente la proximidad adulta. Algunos apoyos, como un sistema de comunicación, pueden mantenerse porque constituyen acceso y no dependencia. La decisión se basa en función, no en el deseo de que el aula parezca menos adaptada.

La colaboración familiar permite conocer si los símbolos, palabras y acciones tienen sentido en otros contextos. No se exige reproducir la actividad en casa. Se comparten logros específicos y se acuerdan señales compatibles cuando benefician al niño. El intercambio protege continuidad sin trasladar a la familia la responsabilidad de ejecutar el programa escolar.

Criterios para evaluar la calidad de una adaptación. Una adaptación educativa debe someterse a revisión sistemática, porque su sola presencia no garantiza inclusión. El primer criterio es la fidelidad al propósito: la modificación conserva el aprendizaje esencial y evita convertir la tarea en una ocupación paralela sin conexión con el grupo. El segundo es el acceso: el niño puede percibir la información, comprender qué debe hacer y operar los materiales. El tercero es la participación: dispone de oportunidades para elegir, iniciar, responder y contribuir. El cuarto es el progreso: las evidencias muestran adquisición, consolidación o generalización de una habilidad. El quinto es el bienestar: la actividad respeta necesidades sensoriales, comunicativas y emocionales.

Estos criterios se analizan conjuntamente. Una adaptación puede aumentar permanencia sin mejorar comprensión, o producir una respuesta correcta mediante ayuda excesiva. En ambos casos, el resultado aparente oculta una barrera. El equipo registra no solo el producto final, sino el tipo de apoyo, el tiempo de respuesta, la iniciativa y las señales de regulación. Comparar varias oportunidades permite diferenciar una fluctuación cotidiana de un patrón que requiere rediseño.

La voz del niño forma parte de la evaluación. En educación inicial puede expresarse mediante elección, acercamiento, rechazo, gesto, símbolo, palabra o conducta de retorno. Si busca voluntariamente el recurso, lo lleva a otro contexto o solicita que se repita una experiencia, aporta evidencia sobre utilidad. Si lo aparta, evita o muestra malestar, el adulto investiga representación, dificultad y condiciones del ambiente en lugar de interpretar automáticamente falta de cooperación.

El equipo también examina la carga de implementación. Un apoyo demasiado complejo puede aplicarse de manera inconsistente y perder significado. Se prefieren soluciones claras, sostenibles y compartidas con quienes acompañan al niño. Esto no justifica negar un recurso necesario por conveniencia; obliga a organizar responsabilidades, formar al personal y contar con alternativas. La sostenibilidad es una condición para garantizar continuidad.

Finalmente, la adaptación se revisa en fechas acordadas. Las decisiones posibles son mantenerla, simplificarla, ampliarla a nuevos contextos, modificarla o retirar gradualmente componentes que ya no se necesitan. El registro incluye la razón de cada decisión. De esta forma, los apoyos se convierten en parte de un ciclo profesional de observación, diseño y mejora, y no en etiquetas permanentes asociadas al diagnóstico.

3.13. Conclusiones del capítulo

La inclusión educativa en la primera infancia se concreta mediante decisiones de diseño que permiten aprender, comunicarse, jugar y pertenecer. Una planificación centrada en fortalezas identifica barreras, formula objetivos accesibles, flexibiliza medios y vincula evaluación con ajustes. El DUA amplía oportunidades para todo el grupo mediante múltiples formas de implicación,

representación y acción y expresión, mientras los ajustes razonables atienden necesidades que persisten.

La enseñanza estructurada hace visibles el espacio, la tarea, la duración y el final. Su valor depende de que incremente comprensión e independencia y conserve flexibilidad. Los objetos de referencia, fotografías, pictogramas, secuencias, historias sociales y guiones no son soluciones automáticas; se seleccionan por función, se enseñan, se prueban y se modifican a partir de evidencia.

La comunicación debe reconocerse en todas sus modalidades. Los SAAC, tableros y apoyos de elección amplían el derecho a iniciar, rechazar, comentar y solicitar ayuda. El modelado y el tiempo de espera sitúan al adulto como interlocutor que facilita, no como examinador permanente. Del mismo modo, el juego y la interacción se construyen desde intereses, reciprocidad y mediación respetuosa entre pares.

Fragmentar tareas, modelar, integrar intereses, diversificar experiencias sensoriales y planificar la generalización permite mantener metas relevantes sin exigir una única ruta. La tecnología puede apoyar este proceso cuando responde a una barrera concreta, protege datos y favorece agencia; no debe desplazar experiencias humanas ni retirarse cuando constituye un medio esencial de comunicación.

En síntesis, un apoyo es inclusivo cuando el niño comprende más, actúa con mayor iniciativa, puede expresar preferencias y participa con bienestar. La calidad no se mide por cantidad de materiales visuales, sino por la transformación de las oportunidades educativas. El docente observa, diseña, enseña, evalúa y rediseña junto con la familia y el equipo, preservando dignidad y altas expectativas.

3.14. Referencias bibliográficas

American Speech-Language-Hearing Association. (2026). *Augmentative and alternative communication (AAC)*. <https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/augmentative-and-alternative-communication/>

CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/>

Gobierno de Aragón. (2026). *Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa: ARASAAC*. <https://arasaac.org/>

Gray, C. (2015). *The new social story book* (15th anniversary ed.). Future Horizons.

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>

IRIS Center. (2026). *Autism spectrum disorder: The learning environment*. Vanderbilt University. <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/asd1/cresource/q2/p06/>

Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-306-48647-0>

National Center for Pyramid Model Innovations. (2025). *Using visuals to support children in the early learning environment*. <https://www.challengingbehavior.org/document/using-visuals-to-support-children-in-the-early-learning-environment/>

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice.

CAPÍTULO IV. AMBIENTES INCLUSIVOS Y TRABAJO COLABORATIVO CON LA FAMILIA Y EL EQUIPO EDUCATIVO

Celeste Aracely De la Cuadra Vera

4.1. Resumen

La inclusión en educación inicial depende tanto de las estrategias didácticas como de las condiciones físicas, sensoriales, emocionales y relacionales en las que el niño aprende. Este capítulo analiza el ambiente educativo como mediador de la participación de niñas y niños con trastorno del espectro autista (TEA) y destaca la corresponsabilidad entre escuela, familia y equipo interdisciplinario. Se desarrollan criterios de seguridad, accesibilidad, predictibilidad, flexibilidad, pertenencia y respeto a la diversidad; orientaciones para organizar áreas, señalizar espacios, distribuir materiales y garantizar rutas accesibles; y ajustes vinculados con iluminación, ruido, texturas, temperatura y movimiento. Asimismo, se aborda la construcción de un clima emocional protector, la prevención del aislamiento, la educación emocional y la respuesta frente al acoso y la discriminación. La familia se reconoce como fuente legítima de conocimiento y participante en la definición de objetivos, mientras el equipo educativo coordina responsabilidades, seguimiento y

documentación. Se propone un plan individual de apoyo centrado en fortalezas, barreras y metas funcionales, junto con pautas para transiciones educativas. Finalmente, se presentan instrumentos para evaluar el aula, diseñar un espacio de calma, conducir reuniones con familias y distribuir responsabilidades. El enfoque sostiene que un ambiente inclusivo no busca normalizar al niño, sino transformar condiciones para ampliar su seguridad, autonomía, aprendizaje y pertenencia.

4.2. Palabras clave

Ambiente educativo; participación de la familia; colaboración; inclusión educativa; apoyo interdisciplinario.

4.3. Introducción

El ambiente educativo comunica antes de que el adulto pronuncie una palabra. La disposición de los muebles, la intensidad de la luz, el ruido, la disponibilidad de materiales, las reglas implícitas y la forma en que las personas responden al error indican quién puede participar y bajo qué condiciones. Para un niño pequeño con TEA, un espacio difícil de comprender o sensorialmente intenso puede convertirse en una barrera tan relevante como una consigna inaccesible.

La respuesta inclusiva no se limita a modificar el aula. Requiere relaciones de confianza entre quienes conocen al niño en diferentes contextos. La familia aporta información sobre comunicación, intereses, salud, regulación y experiencias; el docente observa participación y aprendizaje en el grupo; profesionales de apoyo contribuyen desde sus competencias; y directivos garantizan recursos, tiempos y políticas. La colaboración integra estas perspectivas sin establecer jerarquías que silencien a la familia o desplacen la responsabilidad pedagógica.

Este capítulo adopta una mirada ecológica: las necesidades surgen de la interacción entre el niño, la actividad, el ambiente y los apoyos. Por ello, ante una dificultad, la pregunta no es únicamente qué debe cambiar el niño, sino qué puede transformar el entorno. Esta orientación permite diseñar respuestas preventivas, sostenibles y respetuosas.

1.153 4.3.1. El ambiente como mediador del aprendizaje

El ambiente puede facilitar orientación, comunicación, movimiento y vínculo o exigir al niño un esfuerzo constante para filtrar estímulos y descifrar expectativas. Áreas reconocibles, materiales accesibles y señales consistentes permiten dedicar recursos atencionales al juego y al aprendizaje. En contraste, el desorden visual, las rutas bloqueadas y las actividades sin límites claros aumentan dependencia y pueden provocar evitación.

Mediar no significa controlar cada experiencia. Un ambiente educativo ofrece estructura y posibilidades de elección. Sus elementos se observan y ajustan a partir de la conducta y

participación: si varios niños se aglomeran en un estante, se revisa la distribución; si uno se aleja durante canciones, se analiza intensidad sonora; si una zona permanece vacía, se comprueba si su función resulta comprensible.

1.154 4.3.2. Corresponsabilidad entre escuela y familia

La corresponsabilidad reconoce obligaciones compartidas y roles diferenciados. La escuela garantiza acceso, enseñanza y protección; la familia participa en decisiones y aporta conocimiento, pero no debe asumir la ejecución del programa escolar. Las metas se construyen mediante diálogo y se vinculan con prioridades funcionales en ambos contextos.

Una relación corresponsable evita culpar a la familia por diferencias en conducta o desarrollo. Considera horarios, recursos, cultura, idioma y experiencias previas con instituciones. La confianza se fortalece cuando la comunicación incluye avances, escucha preocupaciones y explica decisiones con claridad, no solo cuando surge una dificultad.

1.155 4.3.3. Propósito y organización del capítulo

El propósito es ofrecer criterios y herramientas para construir ambientes inclusivos y redes de apoyo coordinadas. Se examinan las características generales del ambiente, su organización física y accesibilidad sensorial; luego, el clima emocional, la participación familiar y el trabajo del equipo. Finalmente, se presenta la planificación individual, las transiciones y cuatro instrumentos de aplicación que pueden contextualizarse en educación inicial.

4.4. Características de un ambiente inclusivo

Un ambiente inclusivo permite que todos los niños estén, participen, aprendan y sean reconocidos como miembros del grupo. No se define por la presencia de materiales especializados, sino por la relación entre accesibilidad, expectativas, apoyos y vínculos. Las modificaciones universales benefician al conjunto; los ajustes individualizados responden a barreras que persisten.

1.156 4.4.1. Seguridad física y emocional

La seguridad física implica rutas despejadas, mobiliario estable, materiales no tóxicos, supervisión proporcional y prevención de riesgos sin restricciones excesivas. Se consideran conductas de exploración, posibilidad de fuga, sensibilidad al dolor y acceso a apoyos comunicativos. Las medidas se enseñan mediante señales comprensibles y alternativas, no solo prohibiciones.

La seguridad emocional supone poder equivocarse, rechazar contacto, pedir ayuda y expresar malestar sin humillación. El adulto mantiene respuestas predecibles y evita amenazas, gritos o

exposición pública. Cuando ocurre una crisis, protege, reduce demanda y acompaña la recuperación; el análisis se realiza después, sin convertir el episodio en castigo.

1.157 4.4.2. Accesibilidad y comprensión del espacio

Un espacio accesible puede percibirse, recorrerse y utilizarse. La accesibilidad física contempla anchura, altura, estabilidad y alcance; la cognitiva hace visible la función de cada área; la comunicativa garantiza acceso a símbolos o dispositivos. Un niño debe saber dónde encontrar, usar y devolver materiales sin depender de instrucciones continuas.

La comprensión se favorece con límites visuales, fotografías, colores funcionales y ejemplos. Las señales se colocan en el lugar de uso y se enseñan. Demasiados carteles pueden competir entre sí; se prioriza información necesaria y se elimina decoración que no cumple propósito pedagógico.

1.158 4.4.3. Organización y predictibilidad

La organización establece patrones reconocibles en espacio, tiempo y materiales. Las áreas mantienen una función principal, los objetos tienen ubicación estable y la agenda muestra la secuencia general. La predictibilidad disminuye incertidumbre, pero no promete que nada cambiará; incluye procedimientos para anticipar variaciones.

El orden se diseña desde la perspectiva infantil. Etiquetas visibles para el adulto pueden estar fuera del campo visual del niño. Contenedores transparentes, siluetas o fotografías facilitan selección y guardado. La organización se evalúa por la capacidad de actuar de forma independiente, no por apariencia estética.

1.159 4.4.4. Flexibilidad pedagógica

La flexibilidad permite variar tiempo, postura, modalidad, cantidad y forma de respuesta. Un niño puede participar en asamblea sentado, de pie en un límite o durante intervalos crecientes; demostrar comprensión señalando, construyendo o comunicando mediante SAAC. El objetivo se conserva mientras se ajustan barreras irrelevantes.

También implica modificar una planificación cuando el estado del grupo, el clima o una necesidad sensorial lo requieren. La consistencia no equivale a rigidez. El adulto comunica el cambio, ofrece una referencia conocida y mantiene oportunidades de elección. La flexibilidad bien planificada enseña adaptación con seguridad.

1.160 4.4.5. Participación y sentido de pertenencia

Pertenecer significa ser esperado, nombrado, representado y necesario en la vida del aula. Fotografías familiares, trabajos propios, responsabilidades reales y materiales que reflejan diversidad

comunican reconocimiento. La participación no se reduce a presencia física o quietud; incluye iniciativa, elección, contribución y vínculo.

El docente observa quién recibe preguntas, quién decide, quién espera y quién queda como espectador. Ajusta roles para que todos aporten. Un niño puede repartir tarjetas, elegir una canción con símbolos o activar un recurso. La contribución debe tener efecto auténtico, no ser un gesto simbólico sin consecuencia.

1.161 4.4.6. Respeto a la diversidad

El respeto reconoce diferencias de comunicación, movimiento, juego, cultura y estructura familiar. Evita presentar una única forma de relacionarse como superior. El contacto ocular, la postura o el habla no se utilizan como medidas universales de interés o competencia. Se priorizan comprensión mutua, consentimiento y bienestar.

Los libros, imágenes y conversaciones muestran personas diversas sin estereotipos. El lenguaje describe necesidades y fortalezas en lugar de etiquetar al niño como problema. Cuando existe una barrera, el equipo analiza condiciones y apoyos. La diferencia no se celebra de manera abstracta mientras se niegan ajustes concretos.

Dimensión	Pregunta de revisión	Evidencia observable
Seguridad	¿Puede participar sin riesgo ni temor?	Solicita ayuda y explora con apoyo proporcional
Accesibilidad	¿Comprende y utiliza el espacio?	Encuentra áreas y materiales con menor dependencia
Predictibilidad	¿Anticipa la jornada y los cambios?	Consulta señales y transita con apoyo adecuado
Flexibilidad	¿Existen vías alternativas?	Participa mediante distintas posturas o respuestas
Pertenencia	¿Su contribución tiene valor?	Elige, inicia y desempeña roles auténticos
Diversidad	¿Se respetan sus formas de ser y comunicar?	Disminuyen exigencias normalizadoras

Fuente: elaboración propia.

4.5. Organización física del aula

La organización física traduce principios inclusivos en decisiones concretas. Debe favorecer supervisión, movimiento, concentración, juego y encuentro. No existe un plano universal; el diseño

depende de dimensiones, número de niños, actividades y necesidades. La observación de recorridos y conflictos aporta datos para reorganizar.

1.162 4.5.1. Delimitación de áreas

Las áreas se delimitan mediante estantes, alfombras, mesas, cintas discretas o cambios de superficie. Cada una ofrece señales sobre qué actividad ocurre y cuántas personas pueden utilizarla. Los límites deben ser visibles sin crear aislamiento ni impedir supervisión.

Se evita dejar grandes espacios abiertos que inviten a carreras involuntarias o colocar muebles que formen pasillos sin salida. Las zonas de alta actividad se separan de lectura o trabajo concentrado. La delimitación se enseña en recorridos y juegos, no se espera que el niño la infiera.

1.163 4.5.2. Señalización visual

La señalización utiliza objetos, fotografías, dibujos, pictogramas o palabras según comprensión. Identifica áreas, materiales, capacidad, normas y rutas. Una imagen de bloques en el estante puede mostrar dónde guardarlos; huellas pueden indicar espera; un símbolo de pausa señala el espacio de calma.

Las señales mantienen estilo y vocabulario coherentes. Se colocan a altura accesible, con contraste suficiente y sin saturación. Periódicamente se comprueba su comprensión mediante uso funcional. Si el niño no responde, se enseña o se cambia la representación; añadir más carteles no resuelve falta de significado.

1.164 4.5.3. Distribución de materiales

Los materiales se organizan por función y nivel de acceso. Los de uso autónomo permanecen al alcance, mientras los que requieren supervisión se identifican claramente. Contenedores con fotografía o silueta ayudan a seleccionar y devolver. Se ofrecen cantidades suficientes para juego paralelo y oportunidades de compartir.

La distribución puede crear comunicación sin provocar frustración: un recipiente transparente que requiere ayuda permite solicitar apertura, siempre que exista un sistema accesible y el adulto responda. No se retienen objetos esenciales ni se utiliza la inaccesibilidad como control. La rotación de materiales se anticipa cuando un cambio puede afectar al niño.

1.165 4.5.4. Reducción de distractores

Reducir distractores no significa vaciar el aula. Se eliminan estímulos irrelevantes, se agrupan exhibiciones y se reservan superficies visualmente tranquilas. Los trabajos se muestran con orden y

se evita cubrir cada pared. Cortinas, paneles o cajas opacas pueden disminuir información visible durante tareas específicas.

La necesidad es individual. Algunos niños se concentran con materiales a la vista; otros requieren una mesa orientada lejos del tránsito. Se ofrecen opciones y se observa desempeño. El recurso menos restrictivo es preferible: reorganizar un estante antes que aislar al niño en un cubículo permanente.

1.166 4.5.5. Rutas accesibles de desplazamiento

Las rutas permiten circular sin obstáculos, choques ni cruces innecesarios. Se considera ancho, estabilidad del suelo, ubicación de mochilas y acceso a puertas. Las zonas de espera no bloquean entradas. Si un niño utiliza apoyo motriz, todos los espacios esenciales deben estar conectados.

Las señales pueden marcar recorrido, pero se evita convertirlo en una obligación rígida cuando existen alternativas seguras. Se practican rutas durante momentos tranquilos y se anticipan cambios por mantenimiento o eventos. La evacuación incluye procedimientos individualizados, comunicación accesible y responsables definidos.

1.167 4.5.6. Espacios para el trabajo individual y grupal

El aula necesita opciones para concentración individual, pequeño grupo y encuentro colectivo. El espacio individual brinda reducción temporal de estímulos, no exclusión. Debe mantener conexión visual o social cuando el niño lo prefiera y permitir retorno a la actividad común.

Los espacios grupales ofrecen suficiente lugar, materiales y roles para participar. En mesas pequeñas se cuida que el adulto no ocupe siempre la posición central. La distribución se adapta según propósito: semicírculo para cuento, estaciones para exploración o piso para construcción. El ambiente cambia con intención pedagógica y se comunica.

4.6. Accesibilidad sensorial

La accesibilidad sensorial reconoce que luces, sonidos, texturas, olores, temperatura y movimiento pueden facilitar o impedir participación. No se presume un perfil uniforme en el TEA. La respuesta puede variar entre días y actividades. Los ajustes se basan en observación, comunicación del niño y valoración profesional cuando sea necesaria.

1.168 4.6.1. Iluminación y estímulos visuales

Se aprovecha luz natural controlando reflejos y deslumbramiento. Las luminarias parpadeantes se revisan y las pantallas ajustan brillo. El niño puede usar visera, ubicación alternativa o pausa en un espacio con menor intensidad. Los contrastes ayudan a distinguir materiales y límites.

Los estímulos visuales se organizan por relevancia. Móviles constantes, colores intensos y proyecciones simultáneas pueden competir con la consigna. Durante una tarea se muestran solo los elementos necesarios. La observación incluye entrecerrar ojos, apartar mirada, acercarse excesivamente o buscar zonas oscuras.

1.169 4.6.2. Ruido y condiciones acústicas

El ruido puede provenir de voces, sillas, ventiladores, tráfico o reverberación. Se identifican momentos de mayor intensidad y se aplican soluciones ambientales: protectores en patas, cortinas, separación de zonas, volumen moderado y avisos antes de sonidos. Los auriculares reductores se ofrecen como opción, no como obligación.

También se enseñan formas de pedir pausa o protección. El objetivo no es exponer hasta que deje de reaccionar ni eliminar todo sonido. Se amplía tolerancia gradualmente solo cuando tiene sentido funcional, con control y posibilidad de retirarse. El malestar sensorial no se interpreta como desobediencia.

1.170 4.6.3. Texturas, olores y temperatura

Materiales pegajosos, arena, pintura, alimentos, perfumes y productos de limpieza pueden generar respuestas intensas. Se anticipa la experiencia y se ofrecen herramientas, guantes, recipientes o materiales alternativos que mantengan el objetivo. Observar también es una forma inicial de participación.

Los olores fuertes se reducen y los productos se almacenan fuera del área. La ventilación y temperatura se revisan; algunos niños no comunican frío o calor de manera convencional. Se observan señales corporales y se consulta a la familia. Nunca se fuerza contacto con una textura como condición para pertenecer.

1.171 4.6.4. Necesidades de movimiento

Moverse puede apoyar regulación y atención. El aula incluye oportunidades planificadas para cargar, empujar, estirar, saltar o cambiar de postura, siempre seguras y pertinentes. Cojines, bandas elásticas o estaciones de movimiento se seleccionan por función y se enseñan.

No todo movimiento debe extinguirse. Balancearse o caminar brevemente puede coexistir con aprendizaje. Se establecen límites cuando existe riesgo o interfiere con otros, ofreciendo una alternativa. Las pausas se anticipan antes de la sobrecarga y no se conceden solo después de una crisis.

1.172 4.6.5. Espacio de calma y autorregulación

El espacio de calma es una opción para reducir estímulos y recuperar bienestar. Puede ser una esquina, tienda abierta, sillón o área con materiales seleccionados. Debe ser visible para supervisión, accesible y libre de riesgos. Incluye pocas opciones conocidas: tarjeta de respiración, objeto manipulable, libro o protección auditiva.

Se presenta cuando el niño está tranquilo y se modela su uso. Nunca funciona como castigo, aislamiento forzado o lugar para cumplir tiempo. La entrada y salida se comunican; el adulto acompaña según necesidad. El National Center for Pyramid Model Innovations subraya que estas áreas apoyan la recuperación y no deben emplearse punitivamente (NCPMI, 2020).

1.173 4.6.6. Perfil sensorial y ajustes ambientales

El perfil se construye con observaciones en contextos, información familiar y, cuando procede, valoración ocupacional. Registra estímulo, respuesta, intensidad, momento, estrategia espontánea y apoyo útil. No convierte preferencias en etiquetas fijas. Un niño puede buscar movimiento y evitar ruido, o responder diferente según cansancio.

Los ajustes se prueban de uno en uno cuando es posible y se evalúan por participación y bienestar. Si un auricular reduce malestar pero impide escuchar información, se complementa con apoyo visual. Los cambios que benefician al grupo se incorporan al diseño universal; los específicos permanecen disponibles sin estigmatizar.

Estímulo	Señal posible	Ajuste preventivo	Evidencia de utilidad	de
Luz intensa	Entrecierra ojos o evita zona	Regular cortina, brillo o ubicación	Retorna mantiene atención	y
Ruido	Se tapa oídos o se aleja	Reducir fuente, anticipar, ofrecer protección	Participa menor tensión	con
Textura	Retira manos o rechaza	Herramienta o material alternativo	Explora por una vía tolerable	
Movimiento	Se levanta o balancea	Pausa y postura flexible	Se regula y vuelve a la actividad	

Estímulo	Señal posible	Ajuste preventivo	Evidencia de utilidad
Temperatura	Se irrita o busca rincón	Ventilación, ropa y acceso a agua	Aumenta bienestar observable

Fuente: elaboración propia.

4.7. Clima emocional y convivencia

El clima emocional se construye en interacciones repetidas: cómo se recibe al niño, se interpreta su conducta, se responde a su comunicación y se resuelven conflictos. Un ambiente físicamente accesible puede seguir siendo excluyente si prevalecen burlas, bajas expectativas o presión para ocultar diferencias. La convivencia se enseña mediante modelos, prácticas y decisiones institucionales.

1.174 4.7.1. Relaciones basadas en el respeto

El respeto se expresa al dirigirse al niño, explicar antes de tocarlo, escuchar su rechazo y reconocer sus formas de comunicación. El adulto utiliza un tono calmado y describe acciones sin juzgar identidad. La autoridad pedagógica establece límites de seguridad, pero no recurre a humillación ni exige sumisión.

Las relaciones se fortalecen mediante intereses compartidos, atención positiva y disponibilidad. El docente no interactúa únicamente para corregir. Saluda, comenta, juega y celebra descubrimientos. Esta base relacional aumenta confianza para pedir ayuda y afrontar desafíos.

1.175 4.7.2. Prevención del rechazo y el aislamiento

El aislamiento puede ocurrir aun dentro del grupo cuando el niño permanece siempre con un adulto, realiza tareas paralelas o no recibe invitaciones. El docente observa patrones de participación, organiza actividades cooperativas y ajusta materiales para crear metas comunes. La proximidad física no se confunde con inclusión.

La prevención comienza antes del conflicto. Se enseñan maneras de invitar, compartir espacio y respetar un «no». Los grupos pequeños y roles claros facilitan interacción. Si el niño prefiere observar, se ofrece entrada gradual sin forzar contacto, manteniendo abierta la posibilidad de participar.

1.176 4.7.3. Sensibilización de los compañeros

La sensibilización aborda diversidad sin revelar diagnósticos ni convertir a un niño en objeto de explicación. Mediante cuentos, juegos y conversaciones se enseña que las personas se comunican,

se mueven y sienten de maneras diferentes. Se modela esperar, ofrecer opciones y pedir consentimiento.

Las actividades evitan presentar a los compañeros como ayudantes permanentes. Todos pueden recibir y ofrecer apoyo. El docente corrige mitos de forma sencilla y destaca intereses comunes. La aceptación se construye en experiencias compartidas, no solo en discursos ocasionales.

1.177 4.7.4. Resolución pacífica de conflictos

En educación inicial, el conflicto brinda oportunidades para aprender a expresar necesidades, escuchar y reparar. El adulto primero garantiza seguridad y regula su propia respuesta. Después ayuda a identificar qué ocurrió con lenguaje descriptivo y apoyos visuales. No obliga a pedir disculpas mientras existe desregulación.

Se enseñan alternativas concretas: «mi turno», «para», «ayuda», intercambio o elección de otro material. La reparación puede consistir en devolver, reconstruir, consolar o acordar una solución. Se evita asignar culpa basándose en capacidad verbal; se consideran todas las formas de comunicación.

1.178 4.7.5. Educación emocional en la primera infancia

La educación emocional incluye reconocer estados corporales, nombrar emociones, comunicar necesidades y utilizar estrategias de regulación. Fotografías, espejos, relatos y tarjetas pueden apoyar, pero no se exige identificar una emoción por la expresión facial aislada. El contexto y la experiencia interna son relevantes.

Los adultos modelan: «El ruido me incomoda; voy a bajar el volumen». Validan emociones y mantienen límites sobre acciones: estar enojado es legítimo, golpear no es seguro. Se ofrecen estrategias variadas porque respirar profundamente no funciona para todos. Movimiento, presión, silencio, agua o cercanía pueden ayudar según el niño.

1.179 4.7.6. Prevención del acoso y la discriminación

La prevención requiere políticas claras, supervisión y respuesta inmediata a burlas, exclusión o agresión. Aunque el acoso sistemático puede adoptar formas distintas en edades tempranas, los patrones de rechazo deben atenderse desde su inicio. No se pide al niño vulnerable que cambie para evitar ser atacado.

El equipo documenta hechos, informa a responsables, apoya a quienes participaron y enseña conductas alternativas. La discriminación adulta también se revisa: negar actividades, retirar apoyos o atribuir menos capacidad por el diagnóstico vulnera derechos. Las familias conocen canales de comunicación y protección.

4.8. Participación de la familia

La familia es socia en las decisiones educativas y posee conocimiento construido en la vida cotidiana. Su participación debe ser accesible, voluntaria y respetuosa de diversidad cultural, lingüística y socioeconómica. UNICEF destaca que escuchar preocupaciones y fortalecer a las familias favorece sistemas inclusivos; la colaboración no puede depender de que dispongan de tiempo o recursos extraordinarios (UNICEF, 2014, 2022).

1.180 4.8.1. Familia como fuente de conocimiento

La familia aporta información sobre comunicación, intereses, rutinas, salud, sueño, alimentación, señales de dolor, estrategias de regulación y experiencias previas. El docente pregunta qué funciona y qué preocupa, sin convertir la entrevista en interrogatorio sobre déficits. También solicita ejemplos de fortalezas.

Esta información se combina con observación escolar. Diferencias entre hogar y escuela no indican que alguien esté equivocado; las demandas y apoyos cambian. Comparar contextos permite descubrir condiciones que favorecen habilidades. Las decisiones se basan en evidencia compartida.

1.181 4.8.2. Comunicación bidireccional y respetuosa

La comunicación bidireccional permite informar y escuchar. Utiliza canales acordados —cuaderno, mensaje, llamada o reunión— con frecuencia sostenible. Se envían avances específicos, no solo incidentes. El lenguaje es claro, evita tecnicismos y diferencia observación de interpretación.

El equipo responde dentro de límites profesionales y protege tiempos. Las familias saben a quién contactar y qué asuntos requieren reunión. Cuando existe desacuerdo, se resume la perspectiva de cada parte, se identifica el objetivo común y se acuerda una prueba con seguimiento, en lugar de imponer una decisión sin explicación.

1.182 4.8.3. Entrevistas y reuniones con las familias

Una reunión eficaz tiene propósito, agenda breve, duración y participantes pertinentes. Comienza con fortalezas y evidencia concreta; después escucha prioridades, analiza barreras y decide pocos acuerdos. Se ofrecen horarios o modalidades accesibles y, si es necesario, apoyo lingüístico.

El docente evita comunicar diagnósticos que no le corresponde emitir. Puede describir conductas y recomendar valoración con sensibilidad. Al final se verifica comprensión, se registran responsables y fecha de revisión. La familia recibe una copia comprensible de los acuerdos.

1.183 4.8.4. Acuerdos sobre objetivos y apoyos

Los objetivos se priorizan por seguridad, comunicación, participación y autonomía. Deben ser relevantes en la vida del niño, observables y alcanzables. La familia aporta qué cambios tendrían mayor impacto; el docente asegura conexión curricular. No se acumulan metas que fragmenten la jornada.

Los apoyos se describen con suficiente precisión: qué, cuándo, quién y cómo se evaluará. Si se propone una tarjeta de pausa, se acuerda dónde estará y cómo responderán adultos. Un acuerdo que depende de interpretaciones distintas produce inconsistencia.

1.184 4.8.5. Continuidad entre hogar y escuela

Continuidad no significa uniformidad. Compartir una forma de pedir ayuda, un símbolo o una secuencia puede facilitar generalización, pero hogar y escuela conservan dinámicas propias. Las propuestas deben ser viables y respetar decisiones familiares. No se envían programas extensos como requisito de colaboración.

El intercambio identifica aprendizajes que aparecen en un contexto y pueden transferirse al otro. Se comparten materiales sencillos cuando la familia los solicita y se incorporan palabras, objetos o prácticas culturales del hogar. Las variaciones se anticipan para enseñar flexibilidad.

1.185 4.8.6. Confidencialidad y tratamiento ético de la información

Los datos del niño se comparten únicamente con personas autorizadas y para fines educativos legítimos. Informes, fotografías, diagnósticos y registros se guardan de forma segura. No se comentan casos en espacios públicos ni grupos informales. El consentimiento especifica uso y destinatarios.

La información se redacta con respeto y precisión. Se evita incluir juicios, rumores o datos familiares irrelevantes. En reuniones, el equipo delimita qué necesita conocer cada participante. La confidencialidad no impide activar protocolos de protección cuando existe riesgo, pero exige seguir procedimientos institucionales.

Momento	Acción profesional	Pregunta para la familia	Producto
Preparación	Revisar evidencias y definir propósito	¿Qué tema desea priorizar?	Agenda acordada
Apertura	Compartir fortalezas	¿Qué avances	Visión común

Momento	Acción profesional	Pregunta para la familia	Producto
		observa?	
Análisis	Describir barreras sin juzgar	¿Cuándo ocurre y qué ayuda?	Hipótesis contextual
Acuerdo	Definir objetivo y apoyo	¿Es relevante y viable?	Responsables y plazo
Cierre	Verificar comprensión	¿Qué falta aclarar?	Acta breve y fecha de revisión

Fuente: elaboración propia.

4.9. Trabajo colaborativo del equipo educativo

El trabajo colaborativo integra conocimientos para responder de forma coherente, sin diluir responsabilidades. La colaboración efectiva posee objetivo compartido, lenguaje comprensible, decisiones basadas en datos y seguimiento. No consiste en acumular informes especializados que nunca se traducen en acciones de aula.

1.186 4.9.1. Responsabilidades del docente

El docente lidera la planificación y garantiza acceso al currículo. Observa, adapta, enseña, evalúa y mantiene comunicación con la familia. Implementa recomendaciones pertinentes dentro del contexto educativo y registra resultados. Su función no se transfiere al profesional de apoyo.

También coordina al personal que interviene en el aula, protege dignidad y promueve participación grupal. Solicita ayuda cuando una barrera excede sus recursos. La formación continua fortalece su juicio, pero no requiere convertirse en terapeuta.

1.187 4.9.2. Participación de directivos y coordinadores

Los directivos establecen cultura, políticas y condiciones. Asignan tiempos para coordinación, gestionan recursos, garantizan accesibilidad y responden ante discriminación. Supervisan que la inclusión no dependa exclusivamente de la voluntad de un docente.

Los coordinadores articulan planes, acompañan transiciones y facilitan formación. También revisan cargas laborales y continuidad cuando existe ausencia o cambio de personal. El liderazgo escucha a familias y docentes y toma decisiones transparentes.

1.188 4.9.3. Profesionales de apoyo y orientación

Psicólogos, orientadores, terapeutas del lenguaje, terapeutas ocupacionales y otros profesionales aportan valoración y estrategias dentro de sus competencias. Sus recomendaciones deben ser funcionales, comprensibles y relacionadas con actividades educativas. Observar el aula evita sugerencias desconectadas del contexto.

El profesional apoya capacidad del equipo, no crea dependencia de su presencia. Modela, forma y revisa resultados. Respeta el rol docente y el consentimiento familiar. Las intervenciones externas se coordinan para evitar demandas contradictorias o exceso de sesiones que reduzcan participación escolar.

1.189 4.9.4. Coordinación interdisciplinaria

La coordinación interdisciplinaria construye una comprensión compartida en lugar de sumar perspectivas separadas. El equipo define prioridades comunes y traduce términos técnicos. Una dificultad de alimentación, por ejemplo, puede involucrar factores sensoriales, motores, comunicativos, médicos y ambientales; cada disciplina aporta sin reclamar una explicación exclusiva.

Las decisiones especifican quién ejecuta, qué observar y cuándo revisar. Se resuelven desacuerdos mediante evidencia y preferencias del niño y la familia. El plan evita duplicación y mantiene el menor número de estrategias necesarias para ser coherente.

1.190 4.9.5. Reuniones de seguimiento

Las reuniones son breves, periódicas y orientadas a decisiones. Antes se distribuyen datos esenciales. Durante la sesión se revisa el objetivo, se comparan evidencias, se escucha a la familia y se acuerda mantener, ajustar, generalizar o retirar apoyo. Se evita dedicar todo el tiempo a narrar incidentes.

La frecuencia depende de necesidad; puede intensificarse al inicio o en transiciones. Cada reunión termina con tareas, responsables y fecha. Los asuntos que requieren valoración adicional se registran. La participación remota puede facilitar acceso, preservando privacidad.

1.191 4.9.6. Registro de acuerdos y responsabilidades

El registro incluye fecha, participantes, fortalezas, barreras, decisiones, responsable, plazo e indicador. Debe ser breve y operativo. Las opiniones se diferencian de hechos. La familia accede a los acuerdos que le conciernen y puede solicitar aclaraciones.

El documento evita expresiones estigmatizantes y conserva historial de cambios. Si una estrategia se suspende, se anota la razón. Esta trazabilidad protege continuidad ante rotación de personal y permite evaluar si las acciones acordadas se implementaron.

4.10. Plan individual de apoyo educativo

El plan individual organiza apoyos necesarios para acceder, participar y progresar en la experiencia común. No reemplaza el currículo ni define toda la identidad del niño. Es un documento dinámico, elaborado con familia y equipo, que prioriza metas funcionales y responsabilidades.

1.192 4.10.1. Información relevante del niño

Se incluyen datos necesarios: formas de comunicación, salud que afecta la jornada, apoyos de acceso, preferencias, señales de sobrecarga y estrategias de recuperación. Se evita copiar informes completos o incorporar información privada sin propósito. El lenguaje se centra en funcionamiento contextual.

También se registra cómo expresa consentimiento, rechazo, dolor y necesidad de ayuda. Esta información es esencial para seguridad. Los datos se actualizan y almacenan conforme a normas institucionales.

1.193 4.10.2. Fortalezas e intereses

Las fortalezas describen habilidades, condiciones de éxito y contribuciones: memoria visual, clasificación, humor, persistencia, afecto, exploración o uso de tecnología. Los intereses ofrecen puntos de entrada a contenidos e interacción. No se presentan como rasgos secundarios después de una larga lista de déficits.

El plan indica cómo utilizarlos sin restringir experiencias. Un interés por agua puede apoyar ciencia, juego y comunicación, a la vez que se introducen materiales nuevos. Las fortalezas orientan roles y expectativas altas.

1.194 4.10.3. Barreras y necesidades de apoyo

Las barreras se formulan en interacción con el contexto: «las consignas grupales extensas no ofrecen claves suficientes» en vez de «no atiende». Se identifican factores físicos, sensoriales, comunicativos, sociales y curriculares. Esta redacción abre posibilidades de intervención.

La necesidad de apoyo especifica qué información, herramienta o ajuste puede facilitar la acción. Se priorizan barreras con mayor impacto. No toda diferencia necesita objetivo; algunas requieren aceptación y modificación del entorno.

1.195 4.10.4. Objetivos prioritarios

Los objetivos se limitan a un número manejable y se vinculan con participación, comunicación, autonomía y aprendizaje. Incluyen contexto, conducta observable, criterio y modalidades válidas. Deben tener sentido para el niño y la familia y poder practicarse en rutinas naturales.

Una meta como «pedirá pausa mediante gesto, símbolo o palabra antes o durante actividades intensas en tres oportunidades» es más funcional que «mejorará conducta». El criterio se ajusta y no convierte la espontaneidad en una prueba constante.

1.196 4.10.5. Estrategias y responsables

Cada objetivo se acompaña de estrategias preventivas, enseñanza, materiales, jerarquía de ayuda y reforzamiento natural. Se define quién prepara recursos, quién implementa y quién registra. La familia participa solo en acciones acordadas y viables.

Los responsables comparten vocabulario y señales. Se prevé qué ocurrirá si falta una persona o el recurso no está disponible. La estrategia se describe con claridad suficiente para mantener continuidad sin volver el plan inflexible.

1.197 4.10.6. Evaluación y actualización del plan

La evaluación combina frecuencia, duración, nivel de ayuda, producciones y observaciones de bienestar. Los datos se recogen en muestras representativas. Se comparan con línea de base y se interpretan con contexto. La ausencia de progreso conduce a revisar enseñanza y barreras, no a culpar al niño.

El plan se actualiza en fechas definidas o antes si cambian necesidades. Mantener, modificar, generalizar y retirar son decisiones justificadas. La familia recibe resultados comprensibles. Los apoyos de acceso permanente no se retiran solo por uso competente.

Elemento del plan	Contenido mínimo	Ejemplo de redacción
Fortaleza	Habilidad y condición de éxito	Clasifica con precisión mediante material manipulable
Barrera	Interacción ambiente-niño	Consignas extensas dificultan iniciar en grupo
Objetivo	Contexto, acción y criterio	Iniciará con apoyo visual en cuatro de cinco oportunidades
Estrategia	Prevención, enseñanza y ayuda	Secuencia de dos pasos, modelado y espera

plan	Elemento del	Contenido mínimo	Ejemplo de redacción
	Responsable	Acción asignada	Docente prepara; asistente registra dos veces por semana
	Evaluación	Indicador y fecha	Nivel de ayuda y bienestar; revisión mensual

Fuente: elaboración propia.

4.11. Transiciones educativas

Las transiciones implican cambios de espacio, personas, expectativas y rutinas. Pueden ser cotidianas o marcar el paso entre niveles. Una planificación anticipada reduce incertidumbre y preserva apoyos. La meta no es eliminar toda dificultad, sino proporcionar información, control y continuidad.

1.198 4.11.1. Ingreso a la institución

Antes del ingreso se recoge información familiar, se visitan espacios y se identifican apoyos esenciales. Fotografías, recorridos breves y encuentros con el docente permiten familiarización. El inicio puede graduarse cuando es posible, manteniendo expectativas de pertenencia desde el primer día.

Se prepara al grupo y al personal sin divulgar información innecesaria. El sistema de comunicación y objetos reguladores están disponibles. Durante las primeras semanas se registra adaptación y se mantiene contacto frecuente con la familia.

1.199 4.11.2. Cambio de docente o grupo

El cambio se anticipa mediante fotografía, visita y actividades compartidas. El nuevo docente conoce fortalezas, comunicación y estrategias útiles antes de asumir. El anterior puede acompañar encuentros iniciales sin crear dependencia prolongada.

Se conservan algunas señales mientras se introducen rutinas nuevas. La información se verifica con la familia y no se transmiten etiquetas negativas. El niño dispone de oportunidades para conocer compañeros y espacio en condiciones tranquilas.

1.200 4.11.3. Transiciones cotidianas

Cambiar de juego a asamblea, de aula a patio o de alimentación a higiene exige finalizar, desplazarse y comenzar. Se utilizan agendas, temporizadores, objetos y secuencias. Se reduce espera y se asigna una función durante el trayecto.

Las dificultades se analizan por antecedentes sensoriales, interrupción, incertidumbre o habilidad aún no aprendida. La respuesta se ajusta a la causa probable. El progreso considera bienestar y nivel de ayuda, no solo velocidad.

1.201 4.11.4. Paso de educación inicial a educación básica

Este paso modifica currículo, tiempos, espacios y autonomía esperada. La preparación comienza con meses de anticipación. Equipos de ambos niveles intercambian información, observan prácticas y acuerdan continuidades. El niño visita la nueva aula y conoce señales esenciales.

No se exige dominar todas las conductas del nuevo nivel antes de ingresar. La institución básica también se adapta. Se priorizan comunicación, orientación, solicitud de ayuda y participación. Las habilidades se practican sin convertir el último año de inicial en escolarización rígida.

1.202 4.11.5. Preparación de la familia y del niño

La familia recibe información concreta sobre horarios, personas, apoyos y canales de comunicación. Se escuchan temores y expectativas. El niño participa mediante elección, visitas, historias o calendario. Se validan emociones sin prometer ausencia de cambios.

Los materiales de preparación son breves y realistas. Se evita sobrecargar a la familia con ensayos. Las experiencias positivas se repiten y se establece una persona de referencia. Después del cambio se mantienen reuniones tempranas.

1.203 4.11.6. Transferencia responsable de información

Se transfiere solo información pertinente y autorizada: fortalezas, comunicación, apoyos, riesgos, señales de malestar y estrategias efectivas. El documento evita juicios y distingue hechos de hipótesis. La familia revisa cuando corresponde.

La transferencia incluye conversación entre equipos, no solo envío de expediente. Se aclaran dudas y se acuerda seguimiento. La información médica se protege. El nuevo equipo observa al niño directamente y actualiza el plan, evitando tratar descripciones previas como destino permanente.

4.12. Aplicación práctica

Los instrumentos siguientes traducen los principios en procedimientos de observación, diseño y coordinación. Se utilizan para tomar decisiones, no para calificar al niño ni comparar instituciones sin contexto. Cada aplicación incluye propósito, evidencias, responsables y revisión.

1.204 4.12.1. Evaluación del ambiente del aula

La evaluación comienza con un recorrido a la altura y desde la perspectiva del niño. Se observan entrada, desplazamientos, áreas, iluminación, ruido, materiales, señales, oportunidades de comunicación y participación. Conviene realizarla en distintos momentos, porque un espacio tranquilo antes de la jornada puede transformarse durante el grupo completo.

El equipo combina observación directa con preguntas a niños y familias mediante modalidades accesibles. Se registran fortalezas y barreras concretas. «El estante tiene fotografías, pero quedan por encima de la línea visual» orienta una acción; «el aula no es inclusiva» no indica qué cambiar. Se priorizan ajustes por impacto, urgencia y viabilidad.

n	Dimensió	Indicador	Sí	Parcial	No	Acción prioritaria
	Seguridad	Rutas despejadas y materiales estables				
ión	Comprens	Áreas y materiales poseen señales funcionales				
	Sensorial	Existen opciones ante luz, ruido y movimiento				
ción	Comunica	Los SAAC están disponibles en toda la jornada				
ón	Participaci	Actividad es ofrecen roles y respuestas variadas				
a	Pertenenci	Se representan trabajos, familias y diversidad				
n	Regulació	Existe un espacio de calma no punitivo				

Fuente: elaboración propia.

Después de aplicar la lista se seleccionan como máximo tres cambios iniciales. Por ejemplo: despejar la ruta hacia el patio, bajar etiquetas y organizar un espacio de calma. Se define responsable y fecha. Dos semanas después se observa si disminuyeron choques, aumentó el guardado independiente o el niño utilizó el área de regulación. Si no hay mejora, se revisa la hipótesis.

La evaluación no termina al corregir aspectos físicos. Se analiza quién recibe oportunidades, cómo responden los adultos a la comunicación y si los ajustes permiten pertenecer. Una mesa accesible no garantiza participación si el niño recibe una tarea distinta y aislada. El ambiente incluye prácticas y relaciones.

1.205 4.12.2. Diseño de un espacio de calma

El diseño parte de las estrategias que el niño ya utiliza. Se consulta a la familia y se observa si busca silencio, presión, movimiento, oscuridad, objetos o cercanía. El lugar debe estar alejado del tránsito, pero bajo supervisión. Se seleccionan pocos materiales seguros y lavables, evitando convertirlo en una zona de entretenimiento que dificulte retorno.

La entrada se comunica mediante una tarjeta «pausa» y puede ser iniciada por el niño o sugerida por el adulto. El uso se enseña en calma: reconocer señal corporal, mostrar tarjeta, ir al espacio, elegir una estrategia y volver cuando esté disponible. No se exige permanecer un tiempo fijo ni completar una actividad como condición para salir.

Componente	Decisión de diseño	Criterio de seguridad
Ubicación	Esquina tranquila, visible y accesible	No bloquea salida ni supervisión
Señal	Tarjeta de pausa y símbolo del área	Disponible en distintos contextos
Materiales	Cojín, libro, objeto manipulable, auricular	Pocos, higienizables y sin riesgo
Acompañamiento	Presencia ajustada a necesidad	Sin aislamiento ni contención punitiva
Retorno	Señal «listo» y actividad siguiente visible	Regreso gradual y sin reproche

Fuente: elaboración propia.

El registro incluye antecedente, forma de solicitar, estrategia elegida, duración aproximada y retorno. No se utiliza para restringir el acceso. Si aumenta la frecuencia, se investigan demandas, ruido, cansancio o salud. El espacio de calma no sustituye la modificación de un ambiente que provoca sobrecarga repetida.

La participación del grupo reduce estigma. Todos aprenden que pueden tomar pausas y que existen distintas formas de regularse. Se establecen normas de privacidad: no invadir, burlarse ni retirar materiales. Cuando varios niños requieren el espacio, se crean alternativas distribuidas en el aula.

1.206 4.12.3. Guía para una reunión con la familia

La reunión se prepara con una invitación que indique propósito, duración y participantes. Se pregunta a la familia qué temas desea incluir y si necesita modalidad, horario o apoyo lingüístico. El docente selecciona dos o tres evidencias —producción, fotografía autorizada o registro— y evita presentar una carpeta extensa sin síntesis.

La apertura reconoce fortalezas: «Durante el juego de construcción busca piezas por color y acepta turnos con señal visual». Después se formula el propósito: acordar un apoyo para la transición al patio. La familia describe qué observa y qué estrategias funcionan. El equipo escucha antes de proponer y evita comparar al niño con hermanos o compañeros.

Fase	Preguntas orientadoras	Tiempo sugerido	Resultado
Bienvenida	¿Qué avance desean compartir?	5 minutos	Clima de confianza
Comprensión	¿Qué ocurre, cuándo y en qué condiciones?	10 minutos	Descripción compartida
Prioridad	¿Qué cambio tendría mayor valor?	5 minutos	Objetivo funcional
Acuerdo	¿Qué apoyo se probará y quién hará qué?	10 minutos	Plan operativo
Cierre	¿Cuándo revisaremos y cómo comunicaremos?	5 minutos	Acta y seguimiento

Fuente: elaboración propia.

Cuando existe desacuerdo, se explicitan las razones y se identifica un punto común, como bienestar o comunicación. Puede acordarse una prueba de dos semanas con indicadores. Ninguna parte debe aceptar bajo presión. Si la decisión corresponde a un procedimiento legal o institucional, se informa con claridad sobre derechos y vías de revisión.

El acta registra observaciones, objetivo, apoyo, responsables y fecha, y se entrega a la familia. No incluye comentarios irrelevantes ni lenguaje culpabilizador. Después, el docente comunica

avances antes de la siguiente reunión. La confianza se construye cuando los acuerdos se cumplen y se informa también de experiencias positivas.

1.207 4.12.4. Matriz de responsabilidades del equipo educativo

La matriz evita que una acción quede atribuida vagamente a «todos». Para cada objetivo se distingue quién coordina, implementa, asesora, registra e informa. Un responsable principal no trabaja solo; asegura que la tarea avance. Las funciones se asignan según competencia y disponibilidad real.

Como ejemplo, para aumentar la solicitud de pausa, el docente integra oportunidades y modela; el profesional de comunicación revisa el símbolo y acceso; la familia informa formas utilizadas en casa; el directivo garantiza que todo el personal conozca el procedimiento; y un miembro acordado consolida datos. Ninguno puede retirar el sistema como consecuencia disciplinaria.

Acción	Docente	Directivo/ coordinador	Profesion al de apoyo	Familia	Evidencia y plazo
Preparar apoyo visual	Responsa ble	Facilita recursos	Asesora accesibilidad	Aporta vocabulario	Recurso disponible, semana 1
Enseñar su uso	Implemen ta diariamente	Supervisa continuidad	Modela estrategia	Refuerza si es viable	Registro de oportunidades, semanas 2–3
Ajustar ambiente	Propone y aplica	Autoriza y gestiona	Analiza barrera	Comparte observaciones	Lista de cambios, semana 2
Evaluar progreso	Recoge datos	Revisa cumplimiento	Interpreta con equipo	Informa generalización	Reunión, semana 4
Actualizar plan	Coordina redacción	Valida procedimiento	Recomien da	Participa y acuerda	Versión actualizada, semana 5

Fuente: elaboración propia.

La matriz se revisa en cada reunión. Si una acción no se cumplió, se analiza la barrera organizativa antes de reasignar. Las tareas deben ser sostenibles y no recaer siempre en la familia o un asistente. La dirección responde por condiciones institucionales; el docente conserva responsabilidad curricular; especialistas asesoran desde su ámbito.

Ciclo de mejora de seis semanas. En la primera semana se obtiene línea de base y se selecciona una prioridad. En la segunda se prepara ambiente y se enseña el apoyo al personal y al niño. En las semanas tercera y cuarta se implementa con consistencia y se registran oportunidades

representativas. En la quinta se analizan resultados junto con la familia. En la sexta se decide mantener, ajustar, generalizar o retirar gradualmente.

Los indicadores deben incluir acceso, aprendizaje, participación y bienestar. Una reducción de una conducta no basta si se logró mediante evitación o silencio forzado. Se pregunta qué habilidad nueva apareció y si el niño dispone de mayor control. Si el resultado es adverso, se restaura el apoyo previo seguro y se revisa la hipótesis.

Consideraciones para contextos con recursos limitados. La inclusión no depende de equipamiento costoso. Estantes existentes pueden reorganizarse; fotografías impresas, objetos de referencia, cajas reutilizadas y telas pueden delimitar áreas; horarios de uso reducen ruido; y reuniones breves mejoran coordinación. La creatividad no debe sustituir la obligación institucional de gestionar recursos esenciales, pero permite iniciar cambios de alto impacto.

La priorización considera riesgo y participación. Primero se corrigen obstáculos físicos, se asegura comunicación y se previene sobrecarga. Después se incorporan mejoras estéticas o materiales complementarios. Compartir recursos entre aulas puede ser útil siempre que los apoyos personales estén disponibles cuando el niño los necesita.

Participación del niño en las decisiones. Incluso en primera infancia, el niño expresa preferencias mediante acercamiento, rechazo, mirada, gesto, símbolo o palabra. El equipo observa qué lugar elige, qué material acepta y qué apoyo busca. Estas expresiones se registran como información, no como conducta que debe superarse automáticamente.

Cuando se diseñan el espacio de calma, el plan o una transición, se ofrecen elecciones auténticas: ubicación entre dos opciones seguras, fotografía para su señal, objeto que llevará o persona que lo acompañará. La participación no significa trasladarle decisiones adultas complejas, sino reconocer su agencia en aspectos que afectan su experiencia.

Protocolo colaborativo ante una barrera persistente. Cuando una dificultad se repite pese a los apoyos iniciales, el equipo debe evitar respuestas fragmentadas o cambios impulsivos. El primer paso consiste en describir la situación con hechos: qué actividad ocurría, qué señales presentó el niño, qué hicieron los adultos y cómo terminó. Se recopilan varias observaciones y se incluye información familiar sobre sueño, salud, comunicación o acontecimientos relevantes, sin invadir la privacidad. La descripción permite distinguir un patrón de un evento aislado.

El segundo paso es formular una hipótesis contextual. Una negativa a entrar al comedor puede relacionarse con ruido, olor, espera, dificultad para abrir recipientes, incertidumbre sobre el menú o una experiencia previa. Cada hipótesis conduce a apoyos distintos. El equipo prioriza la explicación

más compatible con los datos y selecciona una modificación segura y reversible. No se atribuyen intenciones como «manipula» o «busca atención» sin analizar qué necesidad comunica la conducta.

El tercer paso define una habilidad alternativa. Modificar el ambiente puede reducir la barrera, pero el niño también necesita una forma funcional de actuar: pedir auriculares, elegir ubicación, solicitar ayuda o mostrar «terminé». La habilidad se enseña en momentos de calma y el recurso permanece accesible. Los adultos responden de manera consistente para que la comunicación produzca un efecto confiable.

El cuarto paso organiza responsabilidades y seguimiento. Se determina quién prepara el material, quién implementa, quién registra y cuándo se revisará. La familia decide en qué medida participará. Durante dos semanas se recogen muestras breves de frecuencia, nivel de apoyo y bienestar. Si existe riesgo, el plazo se acorta y se activan procedimientos institucionales. La intervención nunca pospone atención médica o protección necesaria.

El quinto paso interpreta resultados. Una disminución de episodios acompañada por mayor comunicación y participación respalda la estrategia. Si disminuye porque el niño evita completamente la actividad, no existe inclusión. Si no cambia, se revisan fidelidad de implementación, comprensión del apoyo y validez de la hipótesis. Se modifica una variable cada vez cuando sea posible para reconocer qué produce efecto.

Indicadores institucionales de inclusión. Además de evaluar al niño, la institución debe observar sus propias prácticas. Indicadores de acceso incluyen asistencia, utilización de todos los espacios y disponibilidad de comunicación. Los de participación consideran roles, interacción y decisiones. Los de aprendizaje analizan progreso bajo apoyos adecuados. Los de bienestar recogen señales de seguridad, pertenencia y regulación. Los de colaboración revisan cumplimiento de acuerdos y participación familiar.

Estos indicadores se interpretan con cautela. Una asistencia irregular puede estar vinculada con salud, transporte o experiencias de rechazo y requiere diálogo. Una alta cantidad de reuniones no garantiza colaboración si las decisiones ya estaban tomadas. La medición debe conducir a cambios institucionales y no transformarse en vigilancia de la familia.

Ámbito	Indicador práctico	Fuente de evidencia	Pregunta de mejora
Acceso	Utiliza espacios y materiales esenciales	Observación de jornada	¿Qué barrera física o comunicativa permanece?

Ámbito	Indicador práctico	Fuente de evidencia	Pregunta de mejora
Participación	Inicia, elige y contribuye en actividades	Registro de oportunidades	¿Quién decide y quién queda como espectador?
Aprendizaje	Progresar con nivel de ayuda decreciente	Productos y rúbricas	¿El medio de evaluación es accesible?
Bienestar	Comunica malestar y recupera regulación	Registro contextual	¿Qué prevención puede incorporarse?
Colaboración	Acuerdos se implementan en plazo	Actas y seguimiento	¿Las responsabilidades son claras y sostenibles?

Fuente: elaboración propia.

La revisión institucional puede realizarse trimestralmente con participación de docentes, directivos y familias. Se seleccionan pocos indicadores, se identifican brechas y se acuerda una acción. Por ejemplo, si los sistemas de comunicación no acompañan al niño en recreo, se establece un procedimiento de portabilidad y formación del personal. El progreso se documenta y se comparte en lenguaje claro.

Sostenibilidad de los apoyos. Un apoyo sostenible está incorporado a las rutinas, puede utilizarse por diferentes adultos y cuenta con materiales de respaldo. El equipo conserva plantillas, vocabulario y registros en un lugar protegido y accesible para personas autorizadas. La formación se realiza mediante demostración y práctica, no únicamente entregando instrucciones escritas.

La sostenibilidad también exige revisar carga. Si un sistema requiere preparar decenas de tarjetas diarias, puede simplificarse a señales esenciales o distribuir tareas. Sin embargo, la carga organizativa no justifica retirar un medio de comunicación o seguridad. Corresponde a la institución asignar recursos y tiempo. Las soluciones de bajo costo pueden complementar, pero no reemplazan obligaciones de accesibilidad.

Cuando cambia el personal, se programa una transferencia que incluya observación conjunta, modelado y oportunidades de preguntas. El nuevo adulto conoce cómo responde el niño y también verifica directamente. Esto evita que los apoyos dependan de una sola persona y reduce interrupciones que podrían interpretarse erróneamente como regresión.

4.13. Conclusiones del capítulo

El ambiente educativo es un mediador activo del aprendizaje y la participación. Seguridad, accesibilidad, predictibilidad, flexibilidad, pertenencia y respeto constituyen dimensiones interdependientes. Organizar áreas, rutas y materiales permite comprender y actuar; ajustar luz, ruido, texturas, temperatura y movimiento reduce barreras sensoriales. Estas decisiones deben evaluarse por su efecto, no por apariencia.

Un espacio de calma, las señales visuales y las opciones de movimiento son recursos preventivos cuando se enseñan y permanecen disponibles. Pierden su sentido inclusivo si se utilizan como castigo, aislamiento o medio de control. El clima emocional exige relaciones respetuosas, educación emocional y respuesta institucional frente a rechazo y discriminación.

La familia aporta conocimiento indispensable y participa en objetivos y apoyos mediante comunicación bidireccional. La corresponsabilidad no implica exigir que replique la escuela ni culpabilizarla. El equipo educativo integra funciones de docentes, directivos y profesionales de apoyo, documenta acuerdos y traduce recomendaciones en prácticas viables.

El plan individual centra fortalezas, barreras contextuales, metas funcionales, estrategias y responsables. Su evaluación combina progreso, nivel de ayuda, participación y bienestar. Las transiciones requieren anticipación y transferencia responsable de información, preservando confidencialidad y evitando que descripciones anteriores limiten nuevas oportunidades.

En definitiva, un ambiente inclusivo se reconoce porque el niño puede orientarse, comunicar, elegir, regularse y contribuir como miembro valioso. La mejora surge de observar, escuchar, acordar, implementar y revisar. Escuela, familia y equipo no trabajan alrededor del niño, sino con él y a favor de su derecho a aprender con dignidad.

4.14. Referencias bibliográficas

Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. Council for Exceptional Children. <https://www.dec-sped.org/dec-recommended-practices>

IRIS Center. (2026). *Autism spectrum disorder: The learning environment*. Vanderbilt University. <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/asd1/cresource/q2/p06/>

National Center for Pyramid Model Innovations. (2020). *Taking a break: Using a calm down area at home*. https://challengingbehavior.org/docs/Calm-Down-Area_Tipsheet.pdf

National Center for Pyramid Model Innovations. (2024). *Teacher checklist of universal social/emotional practices*. https://challengingbehavior.org/wp-content/uploads/2024/07/UniversalChecklist_SocialEmotional_2024.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

UNICEF. (2014). *Parents, family and community participation in inclusive education: Companion technical booklet*. <https://www.unicef.org/lac/media/7741/file>

UNICEF. (2022). *Caregivers' guide to inclusive education*. <https://www.unicef.org/innocenti/reports/caregivers-guide-inclusive-education>

UNICEF. (2022). *School guide to supporting marginalized caregivers of children with disabilities*. <https://www.unicef.org/armenia/en/reports/school-guide-supporting-marginalized-caregivers-children-disabilities>

UNICEF. (2026). *Inclusive education*. <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>

CAPÍTULO V. EVALUACIÓN, SEGUIMIENTO Y MEJORA CONTINUA EN AULAS INCLUSIVAS

Denisse Janina Minchala De la Cuadra

5.1. Resumen

La evaluación inclusiva en educación inicial es un proceso continuo orientado a comprender el progreso, tomar decisiones pedagógicas y transformar barreras. Este capítulo presenta fundamentos y procedimientos para evaluar a niñas y niños con trastorno del espectro autista (TEA) mediante evidencias auténticas, flexibles y éticamente obtenidas. Se diferencian evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; se prioriza la comparación con la línea base individual y se reconoce la participación del niño y la familia. Se desarrollan dimensiones de comunicación, interacción social, autonomía, cognición, juego, regulación y motricidad, junto con técnicas como observación directa, registros anecdóticos, listas de cotejo, escalas descriptivas, portafolios, entrevistas y registros audiovisuales autorizados. Los indicadores integran presencia, participación, aprendizaje, autonomía, comunicación funcional, bienestar, pertenencia y generalización. También se explican la organización y análisis de evidencias, la protección de datos y la elaboración de informes comprensibles. El seguimiento colaborativo vincula familia, docentes y profesionales, mientras la evaluación de las prácticas desplaza la mirada exclusiva del niño hacia la accesibilidad del ambiente

y la eficacia de los apoyos. Finalmente, se proponen instrumentos para construir una línea base, elaborar una lista de cotejo, registrar el progreso mensual y diseñar un plan de mejora. La evaluación se concibe como un ciclo de observación, interpretación, acción y revisión al servicio de la inclusión.

5.2. Palabras clave

Evaluación formativa; seguimiento educativo; progreso del estudiante; mejora continua; educación inicial.

5.3. Introducción

Evaluar en educación inicial no consiste en acumular calificaciones ni comparar al niño con un patrón único. Implica observar cómo participa, qué comprende, qué estrategias utiliza, qué apoyos facilitan su acción y qué barreras persisten. En niñas y niños con TEA, una evaluación restringida al lenguaje oral, la quietud o la ejecución en una situación desconocida puede subestimar competencias y producir decisiones excluyentes.

La evaluación cobra sentido cuando modifica la enseñanza. Una evidencia de dificultad no debe convertirse automáticamente en una etiqueta; debe conducir a revisar la consigna, el ambiente, el tiempo, la modalidad de respuesta y el apoyo. De igual modo, un desempeño correcto bajo ayuda intensa requiere analizar qué parte realiza el niño y cómo se promoverá mayor autonomía.

NAEYC plantea que la observación, documentación y evaluación del progreso infantil deben ser continuas, intencionales e integradas con el currículo y las rutinas. Las prácticas recomendadas de DEC añaden la colaboración con familias y profesionales, el uso de múltiples fuentes y la pertinencia cultural y lingüística (DEC, 2014; NAEYC, 2020). Esta perspectiva orienta el capítulo.

1.208 5.3.1. Evaluación para mejorar la inclusión

La evaluación inclusiva responde a dos preguntas simultáneas: qué está aprendiendo el niño y qué tan accesible es la experiencia educativa. Si no participa en una actividad, se investiga tanto la habilidad como el diseño. Esta doble mirada evita atribuir todo resultado a características individuales.

Mejorar supone utilizar información oportuna. El docente observa durante la jornada, registra muestras representativas, interpreta patrones y ajusta. Los cambios se prueban y vuelven a evaluarse. Así, la evaluación se convierte en retroalimentación para el sistema y no en un juicio definitivo sobre la capacidad.

1.209 5.3.2. Seguimiento del progreso individual

El seguimiento compara el desempeño del niño consigo mismo a través del tiempo. La línea base describe qué hace, bajo qué condiciones y con qué ayuda antes de introducir una estrategia. Después se registran avances en frecuencia, calidad, autonomía, generalización y bienestar.

La variabilidad cotidiana exige varias observaciones. Sueño, salud, ruido, novedad y relación con el adulto influyen. Una sola actuación no representa el repertorio completo. El seguimiento identifica tendencias y conserva ejemplos cualitativos que explican los datos.

1.210 5.3.3. Propósito y organización del capítulo

El capítulo ofrece un marco para evaluar desarrollo, aprendizaje, participación y prácticas inclusivas. Se presentan fundamentos, dimensiones, técnicas, indicadores, documentación y seguimiento colaborativo. Luego se aborda la autoevaluación docente y el ciclo de mejora continua. Cuatro aplicaciones proporcionan modelos adaptables para el aula y la coordinación con familias.

5.4. Fundamentos de la evaluación inclusiva

La evaluación inclusiva es accesible, auténtica, continua, participativa y orientada a decisiones beneficiosas. Reconoce que toda evidencia se produce en un contexto y mediante una modalidad. Por ello, ningún instrumento aislado debe determinar expectativas, apoyos o trayectoria educativa.

1.211 5.4.1. Conceptualización de la evaluación inclusiva

Evaluar significa recopilar e interpretar información con un propósito explícito. En inclusión, el proceso identifica fortalezas, progreso y barreras y examina la eficacia del ambiente. Utiliza actividades significativas y medios que el niño comprende. La evaluación no se confunde con diagnóstico clínico ni con detección aislada.

Una práctica es inclusiva cuando permite demostrar aprendizaje de distintas formas y conserva el objetivo. Ordenar imágenes, señalar, construir, dramatizar o utilizar SAAC pueden evidenciar comprensión. El medio de respuesta se documenta para interpretar correctamente.

1.212 5.4.2. Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa

La evaluación diagnóstica establece el punto de partida: experiencias, habilidades, intereses, apoyos y barreras. No busca fijar un techo. La formativa ocurre durante la enseñanza y orienta ajustes inmediatos. La sumativa sintetiza el progreso al cierre de un periodo, utilizando evidencias acumuladas y contextualizadas.

Las tres funciones se complementan. Una actividad puede aportar información inicial, retroalimentación durante la experiencia y evidencia para el informe. En educación inicial, la

prioridad recae en la función formativa, porque el desarrollo es dinámico y las decisiones deben apoyar oportunidades presentes.

1.213 5.4.3. Evaluación centrada en el progreso

Centrarse en progreso implica comparar con la línea base y los objetivos individuales vinculados al currículo. Se registran pasos intermedios: de ayuda física a modelo, de modelo a gesto, y de gesto a señal natural. Estos cambios pueden ser más significativos que alcanzar un criterio uniforme.

El progreso no siempre es lineal. Una habilidad puede aparecer en contexto conocido y disminuir ante cambio. Esto orienta generalización, no invalida lo aprendido. Se evita describir «regresión» sin revisar condiciones, salud y disponibilidad de apoyos.

1.214 5.4.4. Flexibilidad en las evidencias de aprendizaje

La flexibilidad separa el concepto evaluado de habilidades accesorias. Si se evalúa clasificación, no es obligatorio responder verbalmente ni sostener lápiz. El niño puede manipular objetos, señalar o usar símbolos. La evidencia mantiene equivalencia respecto del objetivo.

También se ajustan tiempo, lugar, cantidad y presencia de apoyo. Se registra la condición para interpretar resultados. Una adaptación no invalida la evidencia; muestra qué condiciones permiten acceso. Cuando la meta incluye independencia, el nivel de ayuda forma parte del indicador.

1.215 5.4.5. Participación del niño y la familia

El niño participa al elegir materiales, mostrar preferencias, revisar producciones o expresar qué le resulta difícil. En primera infancia, su voz puede manifestarse mediante gesto, acercamiento, rechazo, símbolo o palabra. Estas respuestas informan bienestar y significado.

La familia aporta evidencias de otros contextos, interpreta formas de comunicación y participa en prioridades. El docente comparte propósitos y resultados en lenguaje claro. Diferencias entre hogar y escuela se analizan como información contextual, no como contradicción.

1.216 5.4.6. Principios éticos de la evaluación

La evaluación debe beneficiar al niño, evitar daño, ser pertinente y proteger privacidad. Se utiliza solo la información necesaria, se obtiene consentimiento cuando corresponde y se limita acceso a registros. Las fotografías y videos requieren autorización específica y nunca se difunden por conveniencia.

Se evita evaluar durante crisis, utilizar resultados para humillar o presentar una actuación aislada como incapacidad. Los instrumentos deben ser apropiados a edad, cultura, lengua,

comunicación y discapacidad. NAEYC subraya que la evaluación infantil debe ser ética, válida y conectada con decisiones educativas favorables (NAEYC, 2003, 2020).

Principio	Aplicación	Riesgo que previene
Propósito	Definir decisión antes de recoger datos	Acumulación sin utilidad
Autenticidad	Observar en actividades naturales	Desempeño artificial
Flexibilidad	Admitir medios equivalentes de respuesta	Subestimación por modalidad
Participación	Escuchar niño y familia	Decisiones unilaterales
Ética	Consentimiento, confidencialidad y beneficio	Exposición y daño
Progreso	Comparar con línea base individual	Etiquetado comparativo

Fuente: elaboración propia.

5.5. Evaluación del desarrollo y el aprendizaje

El desarrollo infantil es integrado. Las dimensiones ayudan a organizar observaciones, pero no deben fragmentar al niño. Una actividad de juego puede evidenciar comunicación, cognición, motricidad, regulación e interacción. Se seleccionan situaciones naturales y se describen fortalezas junto con apoyos.

1.217 5.5.1. Comunicación y lenguaje

Se evalúan funciones comunicativas, modalidades, comprensión y capacidad de reparar mensajes. Se observa si solicita, rechaza, comenta, elige, comparte interés o pide ayuda mediante mirada, gesto, vocalización, palabra o SAAC. El habla no constituye la única evidencia.

La comprensión se valora con consignas contextualizadas y apoyos graduados. Se registra tiempo de respuesta y tipo de clave. Un niño puede comprender vocabulario concreto y necesitar apoyo visual para secuencias. El sistema comunicativo debe estar disponible durante la evaluación.

1.218 5.5.2. Interacción social

La interacción se observa en reciprocidad, atención compartida, respuesta a iniciativas, respeto de límites y disfrute. No se exige contacto ocular. Mirar el objeto, acercarse, imitar o entregar material puede indicar coordinación social.

Se comparan interacciones con adultos y pares, en grupos pequeños y grandes, con actividades preferidas y nuevas. La evaluación incluye cómo responden los interlocutores. Una iniciativa ignorada no demuestra falta de competencia del niño.

1.219 5.5.3. Autonomía personal

La autonomía comprende elección, autocuidado, organización, desplazamiento, inicio, finalización y solicitud de apoyo. Se registra nivel de ayuda: independiente, señal natural, visual, gesto, modelo, verbal o física. La calidad y seguridad importan junto con resultado.

El objetivo no es eliminar toda ayuda, sino utilizar la mínima necesaria y mantener acceso cuando se requiere. Se observa si la habilidad aparece en varias rutinas. Hacer por el niño puede ocultar capacidad; retirar demasiado pronto puede producir fracaso.

1.220 5.5.4. Desarrollo cognitivo

Se observan exploración, atención, memoria, clasificación, seriación, causa-efecto, resolución de problemas y representación. Las tareas utilizan materiales manipulables y contextos significativos. Se diferencia desconocer el concepto de no comprender la consigna.

El docente registra estrategia, no solo acierto. Probar, corregir, pedir modelo o utilizar una referencia visual muestra procesos. Los intereses pueden facilitar entrada, pero se introducen ejemplos variados para comprobar transferencia.

1.221 5.5.5. Juego y participación

Se evalúan formas de juego funcional, constructivo, simbólico, paralelo y compartido, respetando trayectorias diversas. Se observa iniciativa, variedad, flexibilidad, tiempo de vínculo y uso de materiales. La repetición puede cumplir funciones de exploración o regulación.

La participación incluye elección y contribución, no solo permanencia. Un niño puede observar antes de incorporarse o participar durante intervalos. Se registra qué mediación entre pares facilita intercambio y si el juego produce disfrute.

1.222 5.5.6. Regulación emocional y sensorial

Se identifican señales corporales, desencadenantes, estrategias espontáneas, formas de pedir pausa y tiempo de recuperación. No se evalúa regulación provocando sobrecarga. La observación ocurre en situaciones cotidianas y busca prevención.

Se registra respuesta del ambiente: ruido, luz, espera, demanda y apoyo adulto. Una crisis no se califica. Se analiza qué condiciones la precedieron y qué recursos facilitaron seguridad. El bienestar es indicador central de inclusión.

1.223 5.5.7. Habilidades motrices

Las habilidades gruesas incluyen equilibrio, desplazamiento, coordinación y planificación; las finas, agarre, manipulación, encaje y uso de herramientas. Se ofrecen materiales de tamaños y resistencias diversas. La evaluación contempla postura y fatiga.

Si la motricidad limita demostrar un concepto, se permite otra respuesta. Cuando la habilidad motriz es el objetivo, se registra calidad, apoyo y seguridad. La valoración especializada se solicita ante señales persistentes, sin emitir diagnóstico desde el aula.

Dimensión	Situación auténtica	Evidencia posible	Apoyo que debe registrarse
Comunicación	Juego o alimentación	Solicita, rechaza, comenta	SAAC, gesto o espera
Interacción	Actividad con pares	Inicia, responde o comparte	Mediación y tamaño del grupo
Autonomía	Guardado e higiene	Completa pasos	Secuencia y nivel de ayuda
Cognición	Clasificación o construcción	Resuelve y corrige	Modelo, material o consigna
Juego	Rincones	Varía acciones y comparte	Guion o duplicado de materiales
Regulación	Transición	Pide pausa y retorna	Ajuste sensorial
Motricidad	Patio o arte	Coordina y manipula	Adaptación física

Fuente: elaboración propia.

5.6. Técnicas e instrumentos de evaluación

Las técnicas definen cómo se obtiene información y los instrumentos cómo se organiza. Su calidad depende de definiciones claras, aplicación consistente y relación con decisiones. Combinar fuentes permite triangular y reducir el peso de una observación aislada.

1.224 5.6.1. Observación directa

La observación directa registra conducta y contexto en tiempo real. Puede ser abierta para explorar o focalizada en un objetivo. Antes se define qué observar, dónde, cuánto tiempo y cómo anotar. El docente participa sin convertir la actividad en examen.

Se describen antecedentes, acción, apoyo y consecuencia. «Al mostrar la tarjeta de guardar, colocó dos bloques y pidió ayuda señalando» es verificable. «Estuvo colaborador» depende de interpretación. Varias observaciones permiten identificar patrones.

1.225 5.6.2. Registro anecdótico

El registro anecdótico narra un episodio significativo con fecha, contexto, participantes y secuencia. Se escribe pronto para reducir olvido. Se separa descripción de interpretación: primero qué ocurrió; después qué aprendizaje o hipótesis sugiere.

Debe ser breve y selectivo. No se utiliza solo para incidentes negativos. Registrar una iniciativa espontánea, una estrategia nueva o una generalización ofrece evidencia valiosa. Los nombres de otros niños se protegen cuando no son necesarios.

1.226 5.6.3. Listas de cotejo

La lista de cotejo indica presencia o ausencia de conductas definidas. Resulta útil para secuencias, accesibilidad o frecuencia de oportunidades. Cada ítem contiene una sola acción observable. «Comprende y participa adecuadamente» mezcla conceptos y no permite decidir.

Puede incluir sí, no y no observado, porque ausencia de oportunidad no equivale a ausencia de habilidad. Se añade espacio para nivel de ayuda y contexto. La lista se prueba antes de uso continuo y se revisa si todos los ítems reciben la misma respuesta sin aportar información.

1.227 5.6.4. Escalas descriptivas

Las escalas describen niveles cualitativos. Para autonomía: realiza de forma independiente; con señal visual; con gesto o modelo; con apoyo físico. Los niveles deben ser ordenados y mutuamente distinguibles. Se evitan etiquetas como malo, regular o bueno.

La escala permite mostrar progreso intermedio y comparar condiciones. Los evaluadores acuerdan ejemplos para mejorar consistencia. No se suman puntuaciones de dimensiones diferentes sin justificación; la interpretación permanece vinculada al objetivo.

1.228 5.6.5. Portafolio de evidencias

El portafolio reúne muestras seleccionadas a lo largo del tiempo: producciones, fotografías autorizadas, transcripciones, registros y reflexiones. Cada evidencia incluye fecha, propósito, contexto y apoyo. No es un depósito de todo lo realizado.

El niño participa eligiendo trabajos o revisándolos mediante formas accesibles. La familia puede aportar evidencia relevante. Comparar muestras muestra evolución y variedad. La conservación respeta privacidad y tiempos institucionales.

1.229 5.6.6. Entrevistas con la familia

La entrevista obtiene información sobre fortalezas, rutinas, comunicación, participación y prioridades. Utiliza preguntas abiertas y ejemplos: «¿Cómo pide ayuda en casa?» en vez de «¿Es independiente?». Se adapta a idioma, horario y modalidad familiar.

El docente explica el propósito, escucha y resume para confirmar. Las diferencias con la escuela se exploran mediante condiciones. La entrevista no sustituye observación ni se utiliza para evaluar la calidad de crianza. Los acuerdos se registran con consentimiento.

1.230 5.6.7. Registros audiovisuales autorizados

Fotografías y videos permiten revisar acciones breves, interacción o secuencias. Requieren autorización específica, propósito legítimo, almacenamiento seguro, acceso limitado y plazo de eliminación. Se evita capturar situaciones de crisis, higiene o vulnerabilidad salvo protocolo profesional indispensable y legalmente autorizado.

El registro no reemplaza la relación. La cámara puede alterar conducta y debe utilizarse con discreción. Se seleccionan fragmentos mínimos y no se comparten en mensajería informal. La familia conoce para qué se usarán.

Instrumento	Fortalezas	Limitación	Uso recomendado
Observación	Evidencia contextual inmediata	Puede existir sesgo del observador	Conductas en rutinas naturales
Aneecdótico	Conserva secuencia y significado	Difícil comparar si es impreciso	Episodios significativos
Lista de cotejo	Rápida y consistente	Reduce matices	Pasos o indicadores definidos

Instrumento	Fortalezas	Limitación	Uso recomendado
Escala descriptiva	Muestra niveles de progreso	Requiere descriptores claros	Autonomía y calidad de desempeño
Portafolio	Evidencia longitudinal	Puede saturarse	Producciones seleccionadas
Entrevista	Integra contexto familiar	Depende de confianza y recuerdo	Prioridades y generalización
Audiovisual	Permite revisión detallada	Riesgo de privacidad	Episodios breves autorizados

Fuente: elaboración propia.

5.7. Indicadores de progreso inclusivo

Los indicadores traducen objetivos en señales observables. Deben ser relevantes, sensibles al cambio y comprensibles. La inclusión requiere indicadores del niño y del entorno. Una conducta aislada no resume progreso; se combinan presencia, participación, aprendizaje, autonomía y bienestar.

1.231 5.7.1. Presencia y asistencia

Presencia incluye acceso efectivo a espacios, horarios y actividades, no solo matrícula. Se analiza asistencia, puntualidad, tiempo compartido con el grupo y exclusiones. Una ausencia recurrente requiere diálogo sobre salud, transporte, aceptación y apoyos.

No se responsabiliza automáticamente a la familia. La institución identifica barreras y alternativas. El indicador se interpreta junto con calidad de experiencia: estar físicamente presente pero separado no constituye inclusión plena.

1.232 5.7.2. Participación en actividades

Se observa si el niño elige, inicia, responde, contribuye y mantiene vínculo. La participación puede ser verbal, motriz, visual o mediante SAAC. El tiempo es una medida parcial; calidad, agencia y bienestar complementan.

También se registra oportunidad ofrecida. Si nunca recibe un turno accesible, no puede concluirse que no participa. El indicador examina diseño y respuesta. Se valoran progresos desde observación periférica hacia intercambio cuando resultan significativos.

1.233 5.7.3. Aprendizaje y desarrollo

Los indicadores se vinculan con objetivos curriculares y del desarrollo. Describen acciones: clasifica, anticipa, imita, representa, resuelve o comunica. Se documentan precisión, variedad y condiciones. La comparación principal es con la línea base.

El progreso puede consistir en aplicar una habilidad con menos ayuda, mayor complejidad o más contextos. Los productos se complementan con procesos. Un resultado correcto por azar o bajo guía completa no equivale a dominio independiente.

1.234 5.7.4. Autonomía

La autonomía se mide por decisiones, inicio, secuencia, finalización y solicitud de apoyo. Se registra la jerarquía de ayuda. Pasar de apoyo físico a visual representa avance, aunque la tarea todavía no sea independiente.

No se confunde autonomía con hacer todo solo. Pedir colaboración es una habilidad autónoma. Los apoyos de acceso pueden permanecer. Se evita retirar comunicación o regulación para elevar artificialmente un indicador.

1.235 5.7.5. Comunicación funcional

La comunicación funcional produce efectos en contextos reales. Se observan variedad de funciones, interlocutores, modalidades y espontaneidad. Pedir objetos es solo una parte; rechazar, comentar, preguntar, compartir y expresar malestar son igualmente relevantes.

El indicador incluye respuesta del entorno. Si los adultos ignoran un símbolo, el sistema falla aunque el niño lo utilice. Se registra portabilidad y acceso. La comunicación se valora por eficacia y agencia, no por cercanía al habla típica.

1.236 5.7.6. Bienestar y pertenencia

El bienestar se infiere mediante señales individuales: relajación, exploración, búsqueda de vínculo, disfrute, capacidad de pedir pausa y recuperación. También se registra malestar. No se presupone emoción por una única expresión facial.

La pertenencia incluye ser esperado, representado, invitado y necesario. Se observa si trabajos, intereses y familia aparecen en el aula y si desempeña roles auténticos. Estos indicadores requieren información cualitativa y voz del niño.

1.237 5.7.7. Generalización de aprendizajes

Generalizar significa utilizar una habilidad con distintos materiales, personas, lugares o momentos. No se espera transferencia automática. Se planifican variaciones y se mantiene apoyo esencial. El indicador especifica en cuántos contextos y bajo qué condiciones.

Una habilidad que aparece solo en sesión individual puede requerir práctica en la rutina. La generalización no implica ejecutar siempre; el niño puede elegir cuándo utilizar una estrategia. Se distingue competencia de preferencia legítima.

Indicador	Medida posible	Pregunta de interpretación
Presencia	Tiempo en experiencias comunes	¿El acceso es significativo?
Participación	Iniciativas, respuestas y elecciones	¿Tuvo oportunidades accesibles?
Aprendizaje	Desempeño respecto de línea base	¿Qué cambió en calidad o complejidad?
Autonomía	Nivel de ayuda	¿Actúa o solicita apoyo con mayor control?
Comunicación	Funciones e interlocutores	¿Sus mensajes producen efectos?
Bienestar	Señales de regulación y pertenencia	¿Participa con seguridad y vínculo?
Generalización	Contextos y materiales	¿Usa la habilidad fuera de la enseñanza inicial?

Fuente: elaboración propia.

5.8. Documentación y análisis de evidencias

Documentar convierte observaciones en información recuperable para decidir. La calidad depende de selección, orden y análisis. Más datos no garantizan mejor evaluación. Se conserva lo necesario para responder preguntas pedagógicas y se eliminan registros conforme a políticas.

1.238 5.8.1. Selección de evidencias relevantes

Cada evidencia se vincula con un objetivo. Se eligen muestras que representen inicio, progreso, dificultad y generalización. Se incluyen fortalezas y participación. Acumular fichas repetidas puede ocultar cambios más significativos en juego o comunicación.

La selección considera autenticidad y diversidad de contextos. El docente evita escoger solo desempeños destacados para mostrar éxito o solo incidentes para justificar preocupación. Una muestra equilibrada sustenta decisiones transparentes.

1.239 5.8.2. Organización cronológica de registros

La organización por fechas permite observar tendencias. Cada entrada incluye contexto, actividad, apoyo y observador. Carpetas físicas o digitales utilizan categorías consistentes y control de acceso. Los nombres de archivo evitan datos sensibles innecesarios.

Una línea temporal puede combinar puntuaciones con hitos cualitativos. Se marcan cambios de estrategia, ausencias o eventos contextuales para no atribuir variaciones exclusivamente al niño. La cronología facilita continuidad entre docentes.

1.240 5.8.3. Comparación con la línea base individual

La línea base se recoge antes de intervenir en varias oportunidades representativas. Describe frecuencia, duración, calidad, nivel de ayuda y contexto. Debe utilizar la misma definición que el seguimiento. Si cambia el indicador, se documenta.

La comparación muestra magnitud y estabilidad. Se evita contrastar con promedios como único criterio. Las referencias del desarrollo pueden orientar detección y currículo, pero no sustituyen el análisis individual ni autorizan bajas expectativas.

1.241 5.8.4. Análisis de avances y dificultades

El análisis busca patrones por persona, actividad, hora, estímulo y apoyo. Se pregunta qué precede al mejor desempeño y qué barreras coinciden con dificultad. Los datos cuantitativos muestran tendencia; las notas explican condiciones.

Una dificultad persistente conduce a revisar objetivo, enseñanza, motivación, comunicación, salud y ambiente. No se aumenta ayuda de manera automática. Puede ser necesario simplificar la señal, ofrecer más práctica o cambiar el contexto.

1.242 5.8.5. Protección de datos personales

Los registros se almacenan en espacios seguros y se comparten solo con personas autorizadas. Se aplican contraseñas, permisos y plazos de conservación. Dispositivos personales y aplicaciones sin evaluación institucional pueden exponer información.

La familia conoce qué se recopila y para qué. Se evita incluir diagnósticos o detalles privados en documentos operativos si no son necesarios. Ante pérdida o difusión, se siguen protocolos. La confidencialidad forma parte de la calidad educativa.

1.243 5.8.6. Elaboración de informes comprensibles

El informe comienza con propósito y fortalezas, describe progreso con ejemplos, explica apoyos y señala próximos pasos. Utiliza lenguaje claro y diferencia observación de interpretación. Evita etiquetas como «no puede» y expresiones vagas como «mejoró mucho».

Los gráficos o escalas se acompañan de explicación. La familia recibe oportunidad de comentar. Las recomendaciones especifican acción, responsable y contexto. El informe no copia listas de instrumentos sin relacionarlas con decisiones.

5.9. Seguimiento colaborativo

El seguimiento colaborativo integra perspectivas y asegura continuidad. No consiste en enviar informes por separado. El equipo comparte definiciones, objetivos y criterios, escucha a la familia y revisa si los apoyos se aplican antes de juzgar eficacia.

1.244 5.9.1. Reuniones periódicas del equipo

Las reuniones tienen agenda, datos breves y decisiones. Se revisa un número limitado de objetivos, se identifica progreso y se acuerda mantener, ajustar o generalizar. Narrar todos los incidentes consume tiempo sin mejorar intervención.

La frecuencia aumenta durante ingreso, crisis o transición y disminuye cuando existe estabilidad. Cada sesión termina con responsables y fecha. Se garantiza participación de quienes implementan realmente.

1.245 5.9.2. Participación de la familia

La familia aporta evidencias, interpreta cambios y ayuda a priorizar. Recibe información antes de decisiones relevantes. Los horarios y canales se adaptan. Su ausencia en una reunión no se interpreta como falta de interés sin explorar barreras.

Los resultados se comunican con ejemplos y fortalezas. Se solicita consentimiento para compartir con profesionales externos. La familia puede disentir y acceder a procedimientos de revisión.

1.246 5.9.3. Comunicación entre profesionales

Los profesionales utilizan un lenguaje común y traducen términos especializados. Comparten solo información necesaria. Las recomendaciones se formulan como acciones observables y compatibles con el aula. Se evita emitir instrucciones contradictorias.

La comunicación incluye retroalimentación sobre implementación. Un especialista puede modelar y observar en contexto. El docente informa viabilidad y resultados. Las decisiones se integran en un único plan.

1.247 5.9.4. Revisión de objetivos y estrategias

Cada objetivo se revisa por relevancia, progreso, oportunidades y bienestar. Si no hubo suficientes oportunidades, no se concluye ineficacia. Se examina fidelidad: si el apoyo estaba disponible y los adultos respondieron como se acordó.

Una estrategia puede mantenerse, intensificarse, simplificarse, sustituirse o generalizarse. El cambio tiene justificación y fecha. Se modifica una variable cuando es posible para interpretar efectos.

1.248 5.9.5. Registro de acuerdos

El acta incluye evidencia revisada, decisión, responsable, plazo e indicador. Se redacta sin juicios y se comparte con participantes. Los desacuerdos relevantes se registran respetuosamente. La versión vigente se identifica claramente.

El registro permite comprobar cumplimiento y continuidad. No reemplaza conversación. Se evita una burocracia que reduzca tiempo de enseñanza; el formato debe ser breve y útil.

1.249 5.9.6. Continuidad de los apoyos

La continuidad exige que materiales, procedimientos y responsabilidades no dependan de una sola persona. Se preparan respaldos, se capacita a sustitutos y se transfieren apoyos en cambios de nivel. El niño conserva su sistema comunicativo en todos los espacios.

Continuidad no significa inmovilidad. Los apoyos evolucionan según progreso. Retirar gradualmente se diferencia de interrumpir. Si un recurso constituye acceso permanente, su uso competente confirma necesidad y no justifica eliminarlo.

5.10. Evaluación de las prácticas inclusivas

Evaluar la inclusión exige mirar más allá del progreso individual. El docente y la institución examinan si actividades, materiales, relaciones y apoyos ofrecen oportunidades equitativas. Cuando un niño no aprende, la práctica también se convierte en objeto de evaluación.

1.250 5.10.1. Autoevaluación docente

La autoevaluación analiza expectativas, lenguaje, distribución de oportunidades, respuestas al comportamiento y uso de evidencia. Puede utilizar diario reflexivo, observación entre pares o video autorizado del propio desempeño. El propósito es mejorar, no sancionar.

Preguntas útiles incluyen: ¿a quién pregunto?, ¿cuánto espero?, ¿qué formas de comunicación reconozco?, ¿intervengo demasiado pronto?, ¿qué conductas considero problemáticas por diferencia y no por riesgo? La reflexión se conecta con una acción concreta.

1.251 5.10.2. Accesibilidad de actividades y materiales

Se revisa si el objetivo está claro, la consigna es comprensible, los materiales pueden percibirse y manipularse, y existen alternativas de respuesta. También se observa duración, carga sensorial y posibilidad de pausa. Una actividad atractiva puede seguir siendo inaccesible.

La revisión se realiza antes, durante y después. Si la adaptación aparece solo tras el fracaso, se documenta para planificarla desde el inicio la próxima vez. Los principios del DUA ayudan a anticipar barreras.

1.252 5.10.3. Participación de todos los niños

El docente registra quién inicia, decide, recibe roles y queda al margen. Se observan patrones por género, discapacidad, lengua o comportamiento. La participación equitativa no exige respuestas idénticas, sino oportunidades significativas.

Se analizan agrupamientos y mediación adulta. Un niño acompañado permanentemente por asistente puede tener menos interacción con pares. Ajustar roles, materiales y distancia del adulto puede ampliar pertenencia.

1.253 5.10.4. Clima y convivencia del aula

El clima se evalúa mediante interacciones, respeto, seguridad para equivocarse, respuesta a conflictos y aceptación de diferencias. Se observan burlas, aislamiento, gritos y prácticas punitivas, así como cooperación, disfrute y reparación.

La voz de niños y familias aporta información. En primera infancia se utilizan dibujos, elecciones, conversaciones y observación. Los incidentes se analizan para modificar cultura y supervisión, no solo corregir individuos.

1.254 5.10.5. Colaboración con la familia

Se revisa si la comunicación es bidireccional, accesible y equilibrada entre avances y dificultades; si la familia participa en objetivos; y si los acuerdos son viables. Contar mensajes enviados no demuestra colaboración.

Las familias pueden valorar claridad, respeto y utilidad. La institución analiza barreras de horario, idioma o tecnología. Se protege el derecho a disentir. La mejora se centra en prácticas escolares, no en juzgar participación familiar.

1.255 5.10.6. Eficacia de los apoyos aplicados

Un apoyo es eficaz si aumenta comprensión, participación, aprendizaje, autonomía o bienestar. Se compara con línea base y se verifica implementación. También se consideran aceptación, sostenibilidad y posibles efectos no deseados.

Reducir una conducta mediante exclusión no es eficacia inclusiva. Debe aparecer una habilidad alternativa o mejor acceso. Si el apoyo funciona en un contexto, se planifica generalización. Si no funciona, se revisa la hipótesis antes de intensificar.

Área de práctica	Evidencia	Pregunta crítica	Acción posible
Docencia	Tiempo de espera y tipos de ayuda	¿Facilito o sustituyo la respuesta?	Graduar apoyos
Actividad	Opciones de acceso y expresión	¿La barrera pertenece al objetivo?	Rediseñar al modalidad
Participación	Iniciativas y roles por niño	¿Quién queda como espectador?	Cambiar agrupamiento
Clima	Interacciones y conflictos	¿Existe seguridad y pertenencia?	Enseñar reparación
Familia	Calidad de acuerdos	¿La comunicación es recíproca?	Ajustar canales
Apoyos	Cambio respecto de línea base	¿Aumenta agencia y bienestar?	Mantener, ajustar o sustituir

Fuente: elaboración propia.

5.11. Mejora continua del aula inclusiva

La mejora continua es un ciclo planificado de identificación, priorización, acción, seguimiento y ajuste. Evita cambios aislados guiados por urgencia. Combina datos con juicio profesional y participación de familias y niños.

1.256 5.11.1. Identificación de barreras persistentes

Una barrera persistente aparece en varias oportunidades o afecta a varios niños. Puede relacionarse con espacio, comunicación, currículo, actitudes u organización. Se describe con evidencia: «durante la asamblea, tres niños no acceden a la consigna exclusivamente oral».

Se buscan patrones y se evita atribuir causa sin datos. La barrera puede mantenerse porque el apoyo no se entiende, no está disponible o la demanda contradice necesidades. Identificarla es responsabilidad colectiva.

1.257 5.11.2. Priorización de necesidades

Las prioridades consideran seguridad, derechos, impacto, frecuencia, voz del niño y viabilidad. Primero se atienden riesgos y acceso comunicativo. Una matriz de urgencia e impacto ayuda a seleccionar pocas metas.

Priorizar significa posponer, no ignorar. Las necesidades no seleccionadas se registran. El equipo evita elegir solo cambios fáciles si una barrera grave requiere gestión institucional.

1.258 5.11.3. Formulación de acciones de mejora

La acción describe qué cambiará, para quién, dónde y en qué plazo. Debe vincularse con la barrera y un indicador. «Mejorar participación» es demasiado amplio; «incorporar tablero de respuesta y turnos visuales en asamblea durante cuatro semanas» es operativo.

Se combinan modificaciones ambientales, enseñanza y formación adulta. Cada acción anticipa riesgos y alternativas. El diseño se comunica al niño y familia cuando les afecta.

1.259 5.11.4. Asignación de responsables y recursos

Se define responsable principal, colaboradores, materiales, tiempo y apoyo directivo. La responsabilidad no se asigna vagamente a todos. La familia participa solo en tareas acordadas. Los recursos incluyen formación y coordinación, no solo objetos.

Si falta un recurso esencial, el directivo gestiona y documenta. Se utilizan soluciones de bajo costo sin normalizar carencias. La sostenibilidad considera sustituciones y mantenimiento.

1.260 5.11.5. Seguimiento de resultados

El seguimiento utiliza línea base, indicador y frecuencia. Se recogen datos suficientes sin convertir la jornada en medición continua. Los resultados se revisan en fechas cercanas para corregir. Se incluyen efectos sobre bienestar y carga docente.

Una tendencia favorable debe sostenerse y generalizarse. Si los resultados son mixtos, se analiza por contexto. Los datos se comparten en formato comprensible y se reconoce incertidumbre.

1.261 5.11.6. Ajuste o sustitución de estrategias

Ajustar implica modificar intensidad, formato, momento o responsable. Sustituir corresponde cuando la hipótesis es incorrecta, el apoyo no es aceptado o produce efectos adversos. No se mantiene por costumbre una estrategia ineficaz.

La retirada es gradual cuando existe progreso y no compromete acceso. Se documenta la razón y se conserva posibilidad de recuperar apoyo. El ciclo comienza nuevamente con la evidencia obtenida.

5.12. Aplicación práctica

Las aplicaciones siguientes ofrecen instrumentos adaptables. No deben utilizarse como pruebas estandarizadas ni reemplazar valoraciones profesionales. Su función es organizar observación y decisiones dentro del aula.

1.262 5.12.1. Construcción de una línea base

Se selecciona una habilidad prioritaria y se define de forma observable. Ejemplo: «Durante transiciones, el niño comunica necesidad de pausa mediante gesto, símbolo o palabra antes de alejarse». Se determinan contextos, número de oportunidades y nivel de ayuda. Durante una semana se observa sin introducir una estrategia nueva, preservando apoyos de seguridad existentes.

El registro incluye oportunidad, respuesta, ayuda, bienestar y resultado. Si no hubo ocasión real, se marca no observado. Se calculan frecuencias simples y se describen patrones. La línea base no busca demostrar fracaso; proporciona referencia para comparar.

Fecha y transición	Oportunidad	Forma de comunicación	Nivel de ayuda	Señal de bienestar	Observación contextual
	Sí / No	Gesto / símbolo / palabra / otra	Independiente / gesto / física	Regulada / tensión / sobrecarga	

Fecha y transición	Oportunidad	Forma de comunicación	Nivel de ayuda	Señal de bienestar	Observación contextual
	Sí / No	Gesto / símbolo / palabra / otra	Independiente / visual / gesto / modelo / física	Regulada / tensión / sobrecarga	
	Sí / No	Gesto / símbolo / palabra / otra	Independiente / visual / gesto / modelo / física	Regulada / tensión / sobrecarga	

Fuente: elaboración propia.

La interpretación pregunta en qué transiciones comunica, con quién y qué señales preceden. Si solo lo hace cuando la tarjeta está en mesa, la barrera puede ser portabilidad. Si no existe espera para responder, se ajusta la conducta adulta. La intervención se formula después de este análisis.

1.263 5.12.2. Elaboración de una lista de cotejo

La lista se construye a partir del objetivo y una secuencia. Para «participar en preparación de materiales», los ítems son: consulta señal, selecciona material, lo traslada, solicita ayuda y marca finalización. Cada acción recibe sí, no o no observado y nivel de ayuda.

Los ítems se prueban con dos observadores o en dos ocasiones para comprobar claridad. Si generan interpretaciones diferentes, se redefinen. La lista incluye fecha y contexto. No se suma como nota; se utiliza para reconocer qué paso enseñar.

Ítem observable	Sí	No	No observado	Ayuda utilizada	Nota breve
Consulta la señal de inicio					
Selecciona el material indicado					
Traslada el material al área					
Solicita ayuda cuando la necesita					
Indica o reconoce finalización					

Fuente: elaboración propia.

Se aplica en muestras semanales, no necesariamente cada día. Al comparar, se observa si un ítem cambia de modelo a gesto o independencia. Si el niño completa todos menos solicitar ayuda, se diseñan oportunidades comunicativas seguras. El instrumento se retira cuando deja de aportar decisiones.

1.264 5.12.3. Registro mensual del progreso

El registro mensual sintetiza evidencias sin ocultar variabilidad. Para cada objetivo incluye línea base, nivel actual, contexto, apoyo, ejemplo y siguiente paso. Se incorporan aportes de familia y voz del niño. No se limita a una puntuación.

Objetivo	Línea base	Evidencia del mes	Nivel de ayuda	de acción	Generaliz	Próxima decisión
Comunicación de pausa					Hogar / aula / patio	
Participación grupal					Personas y actividades	
Autonomía en materiales					Áreas del aula	
Regulación					Transiciones	

Fuente: elaboración propia.

La síntesis se redacta con ejemplos: «Utilizó la tarjeta de pausa de forma independiente en cuatro de seis transiciones y retornó con señal visual». Se evita «mejoró conducta». Si existe poca evidencia, se reconoce. La familia recibe información comprensible y puede añadir observaciones.

El equipo decide mantener, ajustar, generalizar o retirar. La decisión se basa en tendencia, bienestar y fidelidad. Un mes con ausencias o cambios se interpreta con contexto. El registro alimenta el plan individual y el informe periódico.

1.265 5.12.4. Diseño de un plan de mejora del aula

El plan parte de una barrera institucional. Ejemplo: durante actividades grupales, las consignas orales y respuestas verbales limitan participación. La meta es ofrecer representación visual y al menos dos modalidades de respuesta en cuatro actividades semanales durante seis semanas.

Se asignan acciones: docente adapta planificación; coordinador facilita tiempo y materiales; profesional de apoyo asesora; asistente registra oportunidades; familia comparte modalidades útiles.

Los indicadores incluyen número de actividades accesibles, iniciativas infantiles, nivel de ayuda y bienestar.

Barrera	Acción	ble	Respuesta	Recurso	Indicador	Plazo
Consignas solo orales	Añadir objeto, imagen o demostración		Docente	Banco visual	Cuatro actividades semanales	6 semanas
Respuesta verbal única	Ofrecer señalar, construir o SAAC	apoyo	Docente y	Tablero y materiales	Aumentan respuestas autónomas	6 semanas
Registro inconsistente	Muestrear dos actividades por semana		Asistente designado	Ficha breve	Datos completos en 80 %	Semanal
Falta de coordinación	Revisión de 20 minutos	or	Coordinad	Agenda y acta	Acuerdos cumplidos	Quincenal

Fuente: elaboración propia.

En la tercera semana se realiza revisión intermedia. Si las opciones existen pero el niño no las utiliza, se comprueba enseñanza y comprensión. Si aumenta participación con sobrecarga visual, se simplifica. En la sexta se comparan resultados con línea base y se decide incorporar el cambio a la práctica ordinaria.

Ciclo integrado de decisión. Primero se define una pregunta concreta; después se recoge línea base; se selecciona estrategia; se implementa con fidelidad; se documenta; se analiza con el equipo y familia; y se decide. Saltar directamente del problema a una solución popular puede producir apoyos innecesarios. El ciclo mantiene trazabilidad.

La fidelidad no significa rigidez. Se verifica que los componentes esenciales estuvieron presentes, mientras el adulto responde al estado del niño. Si una condición produce daño, se modifica de inmediato. Los datos nunca tienen prioridad sobre seguridad y dignidad.

Errores frecuentes en la evaluación. Comparar únicamente con compañeros, confundir silencio con comprensión, registrar solo dificultades, evaluar sin SAAC, modificar varios apoyos a la vez y presentar porcentajes sin contexto son prácticas que distorsionan. También lo es convertir toda conducta en dato, eliminando espontaneidad.

Para prevenirlos se define propósito, se toman muestras, se triangula y se revisa lenguaje. El docente pregunta si la evidencia conduce a una decisión beneficiosa. Si no, debe dejar de recopilarla. La evaluación proporcional protege tiempo de juego y relación.

Criterios de calidad del sistema de seguimiento. Un sistema útil es válido respecto del objetivo, suficientemente consistente, sensible al progreso, viable, ético y comprensible. Además, permite cuestionar la práctica. Su calidad se revisa anualmente con docentes y familias.

La mejora continua no persigue perfección documental. Busca aprender de la experiencia y actuar con oportunidad. Formular pocas preguntas relevantes y responderlas con evidencia suele ser más poderoso que utilizar numerosos instrumentos desconectados.

Protocolo para triangular evidencias. La triangulación consiste en contrastar información obtenida mediante distintas fuentes, momentos o técnicas. Su propósito no es lograr coincidencia absoluta, sino comprender por qué una habilidad aparece de determinada manera. Para evaluar comunicación funcional, por ejemplo, pueden combinarse observación en juego, registro de una transición, entrevista familiar y muestra del uso del SAAC. Cada fuente ilumina condiciones diferentes.

El primer paso es formular una pregunta acotada: «¿En qué situaciones inicia una solicitud de ayuda y qué respuesta adulta la facilita?». Después se seleccionan dos o tres contextos habituales y se acuerda una definición observable. Los adultos registran si existió oportunidad, forma de comunicación, tiempo de espera, apoyo y consecuencia. La familia puede describir situaciones equivalentes sin tener que utilizar el mismo formulario escolar.

El segundo paso compara coincidencias y diferencias. Si el niño pide ayuda en casa y no en el aula, se examinan disponibilidad del sistema, número de personas, tiempo de espera y experiencia previa. La diferencia no invalida a ninguna fuente. Puede revelar que el aula ofrece menos oportunidades o que la señal utilizada en casa todavía no se reconoce en la escuela. La interpretación se formula como hipótesis comprobable.

El tercer paso consiste en probar una modificación pequeña. El equipo puede colocar el símbolo en el lugar de la actividad, modelarlo y esperar ocho segundos antes de ayudar. Durante dos semanas registra una muestra. Si aumentan las solicitudes y disminuye la dependencia, la evidencia apoya la hipótesis. Si no ocurre, se revisa comprensión, acceso motor, motivación y respuesta del interlocutor.

La triangulación protege contra conclusiones basadas en una única actuación. También evita usar una puntuación estandarizada como descripción completa. Cuando se emplea una prueba formal, sus resultados se integran con observación, historia y contexto y son interpretados por profesionales competentes. El docente no extrapola más allá de la finalidad del instrumento.

Jerarquía de ayudas y lectura del progreso. Registrar solamente si el niño completó una tarea puede ocultar que el adulto ejecutó gran parte. Una jerarquía describe el apoyo utilizado: señal natural, apoyo visual, gesto, modelo, indicación verbal, ayuda física parcial y ayuda física completa. El orden puede adaptarse según habilidad; no siempre la indicación verbal es menos intrusiva para un niño que procesa mejor información visual.

Antes de aplicar ayuda, el adulto ofrece una oportunidad clara y tiempo suficiente. Si no hay respuesta, añade la mínima clave necesaria. La ayuda se proporciona con respeto y consentimiento, especialmente cuando implica contacto. Después se reduce en intensidad o se demora gradualmente. La meta es que las señales naturales controlen la habilidad o que el niño solicite el apoyo que necesita.

El progreso puede expresarse como cambio de nivel aun cuando el producto sea igual. Abrir la lonchera con modelo en lugar de apoyo físico muestra mayor autonomía. Sin embargo, el equipo también evalúa calidad y bienestar: una tarea completada de forma independiente con gran malestar puede requerir ajuste. El indicador no debe premiar independencia a costa de seguridad.

Para evitar dependencia, los adultos acuerdan cuándo esperar y cómo ayudar. Si una persona interviene inmediatamente y otra espera demasiado, los datos no son comparables. La formación incluye demostración y práctica. La fidelidad se revisa observando algunas oportunidades, sin convertirla en vigilancia punitiva del personal.

Retroalimentación al niño. La evaluación debe devolver información que el niño pueda utilizar. En educación inicial, la retroalimentación es inmediata, breve, descriptiva y conectada con la acción: «Mostraste ayuda y abrimos juntos», «Ordenaste las imágenes; primero ocurrió la lluvia». Se acompaña de gesto o símbolo cuando es necesario. El elogio general puede expresar afecto, pero no explica qué estrategia funcionó.

Los errores se presentan como parte del aprendizaje. El adulto señala una diferencia, modela y ofrece otro intento sin exponer al niño ante el grupo. Si existe frustración, reduce lenguaje y prioriza regulación. La retroalimentación no se convierte en una cadena de correcciones. También reconoce decisiones como pedir pausa o rechazar una actividad de manera segura.

El niño participa al revisar una fotografía, elegir una producción para su portafolio o señalar cómo se sintió mediante opciones. No se exige una autoevaluación verbal abstracta. Con el tiempo puede identificar «lo hice», «necesito ayuda» o «quiero practicar». Estas formas tempranas fortalecen conciencia y agencia.

Comunicación de resultados a la familia. Un informe útil combina fortalezas, evidencia, condiciones y próximos pasos. En lugar de «presenta poca interacción», puede señalar: «En grupos de dos, responde cuando un compañero ofrece una pieza y ha iniciado tres intercambios con la tarjeta “mi turno”; en el grupo completo necesita ubicación lateral y modelado». La descripción permite comprender y actuar.

Los datos numéricos se explican. Decir que una habilidad apareció en 70 % de oportunidades requiere indicar cuántas oportunidades, en qué periodo y con qué ayuda. Porcentajes sobre dos o tres observaciones pueden ser engañosos; en esos casos se presentan frecuencias y ejemplos. Las gráficas sencillas muestran tendencia sin atribuir causalidad automática.

La reunión ofrece espacio para que la familia confirme, amplíe o cuestione. Se pregunta qué observa en casa y qué objetivo considera prioritario. Si existe una diferencia, se acuerda recopilar información adicional. El lenguaje evita comparar al niño de forma humillante o predecir límites permanentes. Los resultados pertenecen a una etapa y contexto.

Evaluación ante periodos de desregulación. Durante una crisis no se administran tareas ni se exige demostrar competencias. Se priorizan seguridad, reducción de estímulos y recuperación. El registro posterior debe ser mínimo y descriptivo: contexto, señales tempranas, apoyo, duración aproximada y retorno. No se graba ni fotografía para fines ordinarios.

Después, el equipo analiza patrones sin culpabilizar. Pregunta si existió dolor, cambio, demanda, ruido, espera o pérdida de acceso comunicativo. La familia aporta información de salud o acontecimientos cuando desea y es relevante. Si hay señales médicas, se deriva conforme a protocolo. La conducta no se interpreta exclusivamente desde una función educativa.

Los objetivos se mantienen, pero la evaluación puede posponerse o cambiar de contexto. Un periodo de mayor necesidad de apoyo no borra progreso previo. Se documentan condiciones y se restablecen estrategias conocidas. La recuperación y la capacidad de comunicar malestar también son resultados valiosos.

Control de calidad de los instrumentos. Antes de utilizar un instrumento de forma regular, el docente verifica que cada ítem se relacione con el objetivo, describa una acción y pueda observarse. Se eliminan duplicados y términos ambiguos. La longitud debe permitir completarlo sin abandonar interacción. Un registro que nadie puede mantener no genera evidencia fiable.

La consistencia se explora aplicándolo en dos momentos o con dos observadores. No se requieren cálculos complejos para una herramienta de aula, pero sí discutir diferencias. Si «participa»

significa cosas distintas, se redefine como «elige, inicia o responde al menos una vez durante la actividad». Las categorías de ayuda incluyen ejemplos.

La validez práctica se comprueba preguntando si los resultados conducen a decisiones acertadas. Una lista puede ser consistente y, sin embargo, medir obediencia en lugar de aprendizaje. La revisión ética examina si algún ítem exige normalizar contacto ocular, inmovilidad o habla. Esos indicadores se sustituyen por atención compartida, participación funcional o comunicación efectiva.

Los instrumentos se actualizan cuando cambia el objetivo. Mantener ítems ya dominados puede mostrar estabilidad, pero ocupa tiempo; se conservan muestras ocasionales y se incorporan desafíos relevantes. Toda modificación lleva fecha para no comparar puntuaciones de versiones diferentes como si fueran equivalentes.

Ejemplo integrado de seguimiento trimestral. Durante el primer mes se establece una línea base sobre participación en cuento. Se observa que el niño permanece cinco minutos, identifica personajes mediante objetos y se retira ante canciones fuertes. En el segundo mes se divide la actividad en escenas, se ajusta volumen y se ofrece tablero. El registro muestra aumento a diez minutos, dos elecciones y retorno después de pausa.

En el tercer mes se generaliza con otro cuento y un docente diferente. La duración disminuye inicialmente, pero mantiene elecciones con el tablero. La interpretación reconoce transferencia parcial: la habilidad comunicativa se generaliza, mientras la tolerancia a novedad requiere apoyo. El equipo conserva el tablero, anticipa al nuevo lector y evita aumentar la duración de forma simultánea.

El informe trimestral destaca comprensión de secuencia, comunicación y autorregulación; explica apoyos; incorpora observaciones familiares sobre cuentos en casa; y propone siguiente meta: comentar una escena mediante objeto, símbolo o palabra en dos contextos. Este ejemplo muestra que evaluar no equivale a producir una única puntuación, sino a reconstruir una trayectoria útil para planificar.

Toma de decisiones cuando los datos son insuficientes. La ausencia de evidencia no equivale a ausencia de habilidad. Puede deberse a pocas oportunidades, definición imprecisa, ausencias, cambio de observador o instrumento inaccesible. El equipo declara la limitación y planifica cómo obtener información sin prolongar innecesariamente la incertidumbre.

Mientras se recopilan datos, se mantienen apoyos seguros y no se retiran servicios por falta de registro. Si la decisión tiene consecuencias relevantes, se utilizan fuentes adicionales y profesionales

competentes. La transparencia sobre incertidumbre es más rigurosa que una conclusión falsa de precisión.

Sostenibilidad del sistema de evaluación. Un sistema sostenible integra registros en la jornada, distribuye responsabilidades y utiliza formatos comunes. No exige documentar cada acción. Se eligen objetivos prioritarios y muestras planificadas. Las reuniones revisan información sintetizada y no carpetas completas.

La institución proporciona tiempo, resguardo y formación. Cuando cambia el docente, se transfieren definiciones, línea base, apoyos y tendencias con autorización. Se conserva la voz de la familia y se evita que etiquetas antiguas condicionen nuevas observaciones. El nuevo equipo verifica directamente y actualiza.

Finalmente, la sostenibilidad requiere una cultura que valore aprender del error. Si los datos se utilizan para sancionar al docente o culpar a la familia, aumentará el ocultamiento. Cuando se usan para resolver barreras, la documentación se vuelve significativa. La mejora continua depende de confianza, responsabilidad y propósito compartido.

5.13. Conclusiones del capítulo

La evaluación inclusiva es un proceso continuo de comprensión y decisión. Integra observación auténtica, evidencias flexibles, comparación con línea base y participación del niño y la familia. Sus funciones diagnóstica, formativa y sumativa se articulan, con prioridad en la mejora de experiencias presentes.

Comunicación, interacción, autonomía, cognición, juego, regulación y motricidad se observan de manera integrada. Ningún instrumento aislado representa al niño. La observación, los registros, listas, escalas, portafolios, entrevistas y medios audiovisuales autorizados aportan perspectivas complementarias cuando poseen propósito y protección ética.

El progreso inclusivo combina presencia, participación, aprendizaje, autonomía, comunicación, bienestar y generalización. Documentar exige seleccionar, ordenar e interpretar; informar requiere lenguaje claro y ejemplos. La protección de datos no es trámite, sino condición de dignidad.

El seguimiento colaborativo asegura continuidad y revisión de estrategias. Evaluar también las prácticas, materiales, clima y relación con familias evita ubicar todo problema dentro del niño. La mejora continua transforma barreras mediante acciones, responsables, recursos, indicadores y ajustes.

En síntesis, evaluar para incluir significa observar para comprender, comprender para actuar y actuar para ampliar oportunidades. La calidad no se mide por cantidad de registros, sino por decisiones que permiten al niño aprender, comunicar, elegir y pertenecer con mayor bienestar.

5.14. Referencias bibliográficas

Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. Council for Exceptional Children. <https://www.dec-sped.org/dec-recommended-practices>

National Association for the Education of Young Children. (2003). *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation*. <https://www.naeyc.org/positionstatements/cape>

National Association for the Education of Young Children. (2020). *Developmentally appropriate practice: A position statement*. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/principles>

National Association for the Education of Young Children. (2020). *Professional standards and competencies for early childhood educators*. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/professional-standards-competencies>

National Association for the Education of Young Children. (2026). *Observing, documenting, and assessing children's development and learning*. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/assessing-development>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

UNICEF. (2022). *Caregivers' guide to inclusive education*. <https://www.unicef.org/innocenti/reports/caregivers-guide-inclusive-education>

ELEMENTOS FINALES DEL LIBRO

Construyendo aulas inclusivas: normas, rutinas y estrategias educativas para niños con Trastorno del Espectro Autista en educación inicial

Documento complementario para maquetación editorial RUNAIKI

1. Conclusiones generales

La inclusión educativa en la primera infancia constituye un proceso de transformación del ambiente, la enseñanza y las relaciones. No se alcanza únicamente con la matrícula de un niño con trastorno del espectro autista, sino cuando dispone de oportunidades reales para comprender, comunicar, jugar, aprender, decidir y pertenecer al grupo.

La comprensión del TEA debe reconocer la diversidad del espectro, las diferencias sensoriales y comunicativas y, al mismo tiempo, las capacidades, intereses y potencialidades de cada niño. Las observaciones docentes orientan apoyos, pero no sustituyen el diagnóstico clínico ni autorizan interpretaciones estigmatizantes.

Las normas y rutinas son inclusivas cuando proporcionan seguridad y predictibilidad sin convertirse en mecanismos rígidos de control. Las agendas, secuencias y señales de transición hacen visible la jornada, mientras la flexibilidad permite responder a necesidades individuales y cambios inevitables.

El Diseño Universal para el Aprendizaje y la enseñanza estructurada permiten anticipar barreras y ofrecer múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión. Los apoyos visuales deben seleccionarse según función y comprensión, enseñarse explícitamente y evaluarse por su contribución a la autonomía.

La comunicación constituye un derecho. Gestos, palabras, pictogramas, tableros y sistemas aumentativos o alternativos deben estar disponibles en toda la jornada. Su uso no depende de prerequisites y nunca debe retirarse como castigo o para forzar el habla.

La organización física, la accesibilidad sensorial y el clima emocional influyen directamente en la participación. Reducir ruido, ordenar estímulos, ofrecer movimiento y disponer de un espacio de calma son medidas preventivas; el espacio de regulación no debe utilizarse como aislamiento punitivo.

La familia es fuente legítima de conocimiento y participante en las decisiones. La corresponsabilidad exige comunicación bidireccional, objetivos compartidos, confidencialidad y respeto a la diversidad familiar, sin trasladar al hogar la responsabilidad de ejecutar el programa escolar.

El trabajo interdisciplinario adquiere valor cuando las recomendaciones se traducen en acciones educativas coherentes. Docentes, directivos y profesionales de apoyo mantienen responsabilidades diferenciadas, registran acuerdos y revisan resultados junto con la familia.

La evaluación inclusiva compara el progreso con una línea base individual, admite evidencias múltiples e incorpora participación, autonomía, comunicación, bienestar y generalización. También evalúa las prácticas y el ambiente, evitando situar toda dificultad dentro del niño.

La mejora continua se sostiene en ciclos de observación, priorización, acción, seguimiento y ajuste. Un apoyo es pertinente cuando aumenta comprensión, agencia, aprendizaje y pertenencia. La dignidad, la seguridad y el derecho a participar orientan todas las decisiones.

2. Recomendaciones para docentes de educación inicial

Recomendación	Aplicación pedagógica
Observar antes de intervenir	Registrar fortalezas, intereses, formas de comunicación, condiciones de éxito y barreras en actividades naturales.
Planificar desde la variabilidad	Definir objetivos comunes y prever varias formas de acceder, participar y demostrar aprendizaje.
Hacer visible la información	Utilizar objetos, fotografías, pictogramas o palabras según la comprensión del niño y la función del apoyo.
Enseñar rutinas y normas	Modelar, practicar y retroalimentar expectativas concretas; anticipar cambios y ofrecer alternativas.
Respetar la comunicación	Reconocer gestos, rechazo, pausas y SAAC; esperar el tiempo necesario antes de añadir ayuda.
Ajustar el ambiente sensorial	Reducir estímulos irrelevantes y ofrecer opciones de iluminación, sonido, postura y movimiento.
Mediar el juego entre pares	Organizar metas compartidas, roles recíprocos y entradas graduales, sin convertir compañeros en cuidadores.
Graduar las ayudas	Emplear el apoyo mínimo eficaz, registrar su nivel y retirarlo progresivamente cuando exista estabilidad.
Evaluar para decidir	Recoger muestras representativas y utilizar resultados para mantener, ajustar, generalizar o sustituir estrategias.
Cuidar el lenguaje profesional	Describir hechos y contextos; evitar expresiones culpabilizadoras, etiquetas y expectativas limitantes.
Colaborar con la familia	Compartir avances específicos, escuchar prioridades y acordar acciones viables.
Proteger el bienestar	No enseñar ni evaluar durante una crisis; priorizar seguridad, recuperación y análisis posterior.

3. Recomendaciones para directivos e instituciones

Establecer una política institucional de inclusión que defina derechos, responsabilidades, canales de comunicación y procedimientos frente a discriminación, acoso, crisis y protección de datos.

Garantizar tiempos dentro de la jornada laboral para planificación conjunta, reuniones de seguimiento y formación, evitando que la coordinación dependa del esfuerzo personal no reconocido del docente.

Realizar auditorías periódicas de accesibilidad física, sensorial, comunicativa y curricular; priorizar rutas seguras, señalización comprensible, disponibilidad de SAAC y espacios de regulación no punitivos.

Asignar recursos humanos y materiales con criterios de necesidad y equidad. Los apoyos especializados deben fortalecer la participación en el aula y no producir segregación permanente.

Promover formación continua basada en evidencia sobre TEA, DUA, comunicación aumentativa, apoyos visuales, regulación, evaluación formativa y colaboración con familias.

Crear protocolos de transición entre niveles y ante cambios de docente, con transferencia autorizada de fortalezas, comunicación, apoyos útiles y señales de bienestar.

Supervisar la calidad de las prácticas mediante indicadores de acceso, participación, aprendizaje, bienestar y pertenencia, no solo mediante asistencia o cumplimiento documental.

Proteger la confidencialidad de informes, imágenes y registros; revisar las aplicaciones tecnológicas antes de utilizarlas y limitar la recolección de datos a finalidades educativas legítimas.

Incorporar la voz de familias y niños en procesos de mejora, ofreciendo horarios, canales y modalidades accesibles para participar.

Sostener una cultura de responsabilidad compartida donde las dificultades conduzcan a revisar el sistema y no a culpabilizar al niño, la familia o un único docente.

4. Orientaciones para las familias

Compartir conocimiento: Informar a la escuela sobre fortalezas, formas de comunicación, preferencias, señales de dolor o sobrecarga y estrategias que ayudan. No es necesario ocultar dudas ni presentar al niño solo desde sus dificultades.

Solicitar información clara: Preguntar cuál es el objetivo de cada apoyo, cómo se aplicará y cuándo se revisará. Pedir ejemplos concretos del progreso y una copia de los acuerdos.

Participar en las prioridades: Expresar qué habilidades tendrían mayor impacto en la vida cotidiana y si una propuesta es viable para la familia. La colaboración no obliga a reproducir en casa todas las actividades escolares.

Reconocer toda comunicación: Responder a gestos, símbolos, palabras y rechazos. Mantener disponible el sistema de comunicación y evitar retirarlo como consecuencia disciplinaria.

Anticipar sin rigidizar: Utilizar calendarios, objetos o imágenes cuando faciliten cambios, combinando información conocida con variaciones graduales.

Promover autonomía: Ofrecer elecciones, tiempo para intentar y el nivel de ayuda necesario. Ayudar no significa hacer siempre por el niño ni retirar apoyo antes de tiempo.

Cuidar el bienestar: Comunicar cambios de salud, sueño o alimentación que puedan afectar la jornada. Ante señales persistentes, consultar profesionales competentes.

Proteger la privacidad: Preguntar cómo se guardan fotografías, videos e informes y autorizar únicamente usos comprendidos. Evitar difundir episodios de crisis.

Acompañar transiciones: Visitar nuevos espacios, conocer personas, revisar fotografías y conservar señales esenciales. Compartir información pertinente con consentimiento.

Defender derechos con diálogo: Plantear preocupaciones por canales institucionales y solicitar ajustes razonables. El niño tiene derecho a participar con dignidad y sin discriminación.

5. Glosario de términos

Término	Definición
Accesibilidad	Condición que permite percibir, comprender y utilizar espacios, materiales, información y actividades.
Agenda visual	Representación mediante objetos, imágenes, pictogramas o palabras de la secuencia de actividades.
Ajuste razonable	Modificación necesaria y adecuada para garantizar derechos sin imponer una carga desproporcionada.
Apoyo visual	Información estable que representa acciones, opciones, reglas, lugares, personas o secuencias.
Autonomía	Capacidad de actuar, elegir y solicitar apoyo con creciente control sobre la propia participación.
Barreras para el aprendizaje y la participación	Condiciones del entorno, las prácticas o las relaciones que limitan acceso, aprendizaje o pertenencia.
Comunicación aumentativa y alternativa	Conjunto de modalidades que complementan o sustituyen temporal o permanentemente el habla.
Corresponsabilidad	Participación coordinada de escuela, familia y equipo, con funciones compartidas y diferenciadas.
Desregulación	Estado de sobrecarga en el que disminuye temporalmente la capacidad de responder a demandas.
Diseño Universal para el Aprendizaje	Marco que anticipa variabilidad mediante múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión.
Enseñanza estructurada	Organización visible de espacio, tiempo, tareas y finalización para favorecer comprensión e independencia.
Evaluación formativa	Obtención e interpretación continua de evidencia para ajustar enseñanza y apoyos.
Generalización	Uso de una habilidad con diferentes personas, materiales, lugares o situaciones.
Historia social	Texto individualizado que describe una situación, claves relevantes y posibles respuestas de forma respetuosa.
Inclusión educativa	Proceso de eliminación de barreras para garantizar presencia, participación, aprendizaje y pertenencia.
Línea base	Descripción inicial y contextualizada del desempeño antes de implementar una estrategia.
Pictograma	Símbolo gráfico simplificado empleado para representar objetos, acciones o conceptos.
Plan individual de apoyo educativo	Documento dinámico que organiza fortalezas, barreras, objetivos, estrategias, responsables y evaluación.

Regulación sensorial y bienestar. Procesos mediante los cuales la persona responde a estímulos y mantiene o recupera emocional.

Rutina	Secuencia reconocible de acciones que organiza actividades cotidianas.
SAAC	Sigla de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.
Secuencia primero-después	Apoyo visual de dos momentos que muestra la acción actual y la siguiente.
TEA	Trastorno del espectro autista; condición del neurodesarrollo caracterizada por diversidad en comunicación e interacción y patrones de comportamiento, intereses o procesamiento sensorial.
Transición	Cambio entre actividades, espacios, personas, grupos o niveles educativos.

6. Índice de tablas

Nota editorial: las páginas deberán actualizarse después de integrar los cinco capítulos y realizar la paginación definitiva del libro.

N.º	Título de la tabla	Capítulo	Página
1	Principios y criterios de la educación inclusiva	I	Actualizar
2	Señales de alerta y observación pedagógica	I	Actualizar
3	Ficha de observación inicial	I	Actualizar
4	Identificación de barreras y fortalezas	I	Actualizar
5	Primera respuesta pedagógica	I	Actualizar
6	Responsabilidades y límites de la actuación docente	I	Actualizar
7	Principios pedagógicos de normas y rutinas	II	Actualizar
8	Conducta como comunicación	II	Actualizar
9	Rutinas de la jornada escolar	II	Actualizar
10	Niveles de ayuda para la autonomía	II	Actualizar
11	Prevención y acompañamiento de la desregulación	II	Actualizar
12	Diseño de jornada visual	II	Actualizar
13	Normas accesibles	II	Actualizar
14	Plan de transición compleja	II	Actualizar
15	Registro de autonomía y participación	II	Actualizar
16	Matriz de planificación inclusiva	III	Actualizar
17	Aplicación de principios del DUA	III	Actualizar
18	Selección de apoyos visuales	III	Actualizar
19	Estrategias para el aprendizaje	III	Actualizar

0	✓	Criterios de selección tecnológica	III	Actualizar
1	✓	Actividad inclusiva mediante DUA	III	Actualizar
2	✓	Secuencia visual	III	Actualizar
3	✓	Adaptación de una actividad	III	Actualizar
4	✓	Seguimiento de apoyos	III	Actualizar
5	✓	Dimensiones de un ambiente inclusivo	IV	Actualizar
6	✓	Ajustes de accesibilidad sensorial	IV	Actualizar
7	✓	Guía de reunión con familias	IV	Actualizar
8	✓	Elementos del plan individual de apoyo	IV	Actualizar
9	✓	Evaluación del ambiente del aula	IV	Actualizar
0	✓	Diseño del espacio de calma	IV	Actualizar
1	✓	Matriz de responsabilidades	IV	Actualizar
2	✓	Indicadores institucionales de inclusión	IV	Actualizar
3	✓	Seguimiento de acciones colaborativas	IV	Actualizar
4	✓	Principios de evaluación inclusiva	V	Actualizar
5	✓	Dimensiones del desarrollo y aprendizaje	V	Actualizar
6	✓	Técnicas e instrumentos de evaluación	V	Actualizar
7	✓	Indicadores de progreso inclusivo	V	Actualizar
8	✓	Evaluación de prácticas inclusivas	V	Actualizar
9	✓	Construcción de la línea base	V	Actualizar

0	'	Lista de cotejo	V	Actualizar
1	'	Registro mensual de progreso	V	Actualizar
2	'	Plan de mejora del aula	V	Actualizar

7. Índice de figuras

En los capítulos elaborados no se incorporaron figuras numeradas. Si durante el diseño editorial se añaden fotografías, diagramas, pictogramas o ilustraciones, deberán numerarse consecutivamente, incluir título y fuente, y registrarse en este índice con su página definitiva.

°	Título de la figura	Capítulo	Página
-	Por incorporar durante la maquetación final	—	—

8. Índice temático

Entrada temática	Capítulos principales	Página
Accesibilidad	II–V	Actualizar
Agenda visual	II–V	Actualizar
Ajustes razonables	II–V	Actualizar
Ambiente inclusivo	II–V	Actualizar
Apoyos visuales	II–V	Actualizar
Autonomía	II–V	Actualizar
Barreras para el aprendizaje	II–V	Actualizar
Comunicación aumentativa y alternativa	II–V	Actualizar
Conducta como comunicación	II–V	Actualizar
Desregulación	II–V	Actualizar
Diseño Universal para el Aprendizaje	II–V	Actualizar
Educación emocional	II–V	Actualizar
Enseñanza estructurada	II–V	Actualizar
Evaluación formativa	II–V	Actualizar
Familia	II–V	Actualizar
Generalización	II–V	Actualizar
Historia social	II–V	Actualizar
Inclusión educativa	I–V	Actualizar

Línea base	II–V	Actualizar
Normas inclusivas	II–V	Actualizar
Participación	I–V	Actualizar
Plan individual de apoyo	II–V	Actualizar
Regulación sensorial	II–V	Actualizar
Rutinas	II–V	Actualizar
Seguridad emocional	II–V	Actualizar
TEA	I–V	Actualizar
Tecnología educativa	II–V	Actualizar
Transiciones educativas	II–V	Actualizar
Trabajo colaborativo	II–V	Actualizar

9. Información profesional de las autoras y el autor

Liliana Elizabeth Quinde De la Cuadra

Autora del capítulo I

Afiliación, correo, ORCID y reseña profesional: pendientes de incorporación por la autora.

María Jazmín Alcívar Quijije

Autora del capítulo II

Docente, consultora educativa y capacitadora independiente. Portoviejo, Ecuador. Correo: japsy92@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4788-7328>.

Carlos David Solórzano Macías

Autor del capítulo III

Afiliación, correo, ORCID y reseña profesional: pendientes de incorporación por el autor.

Celeste Aracely De la Cuadra Vera

Autora del capítulo IV

Afiliación, correo, ORCID y reseña profesional: pendientes de incorporación por la autora.

Denisse Janina Minchala De la Cuadra

Autora del capítulo V

Afiliación, correo, ORCID y reseña profesional: pendientes de incorporación por la autora.

Para la versión editorial definitiva, cada reseña deberá redactarse en tercera persona y contener entre 80 y 120 palabras, con formación principal, experiencia relacionada con el capítulo, afiliación vigente, ciudad y país, correo institucional o profesional y ORCID. No deben incorporarse títulos, cargos o publicaciones sin verificación.

10. Anexos

Los anexos siguientes son modelos editables. Deben contextualizarse, aplicarse con consentimiento cuando corresponda y resguardarse de acuerdo con las políticas institucionales de protección de datos.

Anexo A. Ficha de observación inicial

Instrumento pedagógico para describir fortalezas, participación, comunicación y barreras en situaciones naturales. No sustituye una valoración clínica.

Área	Situación observada	Fortalezas	Necesidad o barrera	o ayuda	Apoyo	que
Comunicación						
Interacción						
Juego						
Autonomía						
Regulación						
Motricidad						
Aprendizaje						

Datos básicos: Nombre o código: _____ Edad: _____ Fecha: _____

Observador: _____

Síntesis de prioridades y primera respuesta pedagógica:

Anexo B. Registro de barreras, fortalezas y apoyos

Permite relacionar las características del ambiente con la respuesta del niño y evitar explicaciones centradas únicamente en déficits.

Contexto	Actividad/contexto observado	Fortaleza observada	Barrera contextual	Apoyo probado	Resultado	Decisión
----------	------------------------------	---------------------	--------------------	---------------	-----------	----------

Anexo C. Modelo de agenda visual diaria

Las representaciones pueden ser objetos, fotografías, pictogramas o palabras. La agenda debe consultarse y actualizarse con el niño.

Orden	Objeto	Actividad	Representación visual	Finalización	Cambio previsto
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					

Anexo D. Plantilla para elaborar normas visuales

Cada norma debe formular una acción positiva, concreta y observable, incluir una representación comprensible y enseñarse mediante modelado.

Situación	Norma positiva	Imagen/pictograma	Cómo enseñará	se ajuste	Alternativa o

Anexo E. Secuencia «primero-después»

Apoyo de dos momentos para anticipar una acción inmediata. Las dos opciones deben ser reales y cumplirse.

PRIMERO			DESPUÉS	
Actividad/imagen:			Actividad/imagen:	
¿Qué	debe	hacer?	¿Qué	ocurrirá?
Señal	de	finalización:	Apoyo	disponible:

Anexo F. Formato para diseñar una historia social

La historia debe ser breve, literal, respetuosa y centrada en información útil; no debe emplearse como amenaza ni mecanismo de obediencia.

Componente	Redacción o imagen
Situación y fecha	
Qué ocurrirá	
Personas presentes	
Qué puede cambiar	
Cómo podría sentirme	
Opciones que tengo	
Cómo pedir ayuda o pausa	
Qué sucederá al final	
Imágenes necesarias	
Fecha de revisión	

Anexo G. Lista de comprobación del ambiente inclusivo

Aplicar en varios momentos de la jornada. Marcar «parcial» cuando la condición existe, pero no está disponible de forma consistente.

Indicador	Sí	Parcial	No	Acción
Rutas despejadas				
Áreas comprensibles				
Materiales accesibles				
Señalización funcional				
Ruido controlado				
Opciones de iluminación				
Oportunidades de movimiento				
Espacio de calma no punitivo				
SAAC disponible				
Participación con pares				
Diversidad representada				
Protocolos de seguridad				

Anexo H. Perfil básico de necesidades sensoriales

Registro educativo de respuestas observadas. No constituye diagnóstico ni reemplaza valoración de terapia ocupacional.

Estímulo	Busca/evita	Señales observadas	Contextos	Ajuste útil	Seguimiento
al	Luz/visu				
	Sonido				
tura	Tacto/textura				
or	Olor/sabor				
nto	Movimiento				
ura	Temperatura				
pción	Propiocepción				

Anexo I. Plan individual de apoyo educativo

Documento dinámico elaborado con la familia y el equipo. Debe centrarse en acceso, participación, aprendizaje y bienestar.

Componente	Información acordada
Datos relevantes y comunicación	
Fortalezas e intereses	
Barreras prioritarias	
Objetivo 1	
Estrategia, apoyo y responsable 1	
Indicador y fecha de revisión 1	
Objetivo 2	
Estrategia, apoyo y responsable 2	
Indicador y fecha de revisión 2	
Autorizaciones y firmas	

Anexo J. Registro de comunicación entre familia y escuela

Registrar información necesaria, equilibrando avances y preocupaciones. No incluir datos clínicos irrelevantes ni comentarios sobre terceros.

a	Fecha	Remitente/canal	Avance o información	Acuerdo/respuesta	to	Seguimiento

Anexo K. Lista de cotejo del progreso infantil

Definir los ítems según objetivos individuales. «No observado» indica falta de oportunidad y no ausencia de habilidad.

Indicador observable	Í	S	N	No	Nivel	de	Ejemplo
		o	o	observado	ayuda		

Escala de ayuda sugerida: independiente – señal natural – apoyo visual – gesto – modelo – apoyo físico parcial – apoyo físico completo.

Anexo L. Plan de mejora continua del aula

Seleccionar pocas barreras prioritarias y evaluar cambios en acceso, participación, aprendizaje y bienestar.

Barrera prioritaria	Acción	Responsable	Recursos	Indicador	Plazo/resultado

Revisión: ☐ Mantener ☐ Ajustar ☐ Generalizar ☐ Sustituir ☐ Retirar gradualmente

Justificación basada en evidencias:
