



Doi: <https://doi.org/10.70577/asce.v5i2.807>

Recibido: 2026-04-10

Aceptado: 2026-04-24

Publicado: 2026-05-08

Participación de la Familia en el Bienestar Socioemocional de Niños con Autismo de Edad Escolar

Family Involvement in the Socio-Emotional Well-Being of School-Age Children With Autism

Autores:

Jenine Alexandra Jimenez Merino¹

jjimenezm@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-2913-7970>

Universidad Estatal de Milagro

Quito – Ecuador

Katherine Dayan Valencia Molina²

kvalenciam5@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-6165-955X>

Universidad Estatal de Milagro

Quito – Ecuador

Como citar

Jiménez Merino, J. A. &, Valencia Molina, K. D. (2026) Participación de la Familia en el Bienestar Socioemocional de Niños con Autismo de Edad Escolar. ASCE MAGAZINE 5(2) 963-980



Resumen

La participación de la familia constituye un componente clave en el bienestar socioemocional de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), especialmente durante la edad escolar, etapa en la que se consolidan habilidades emocionales, sociales y adaptativas (Baron-Cohen, 2002; Mira et al., 2019).

En el contexto educativo actual, caracterizado por la diversidad y el fortalecimiento de prácticas inclusivas, se evidencia la necesidad de consolidar el vínculo entre la familia y la escuela; no obstante, persisten limitaciones en la comunicación y en la continuidad del acompañamiento socioemocional entre ambos contextos (Cabrera Palacios, 2024; Noboa Orellana, 2024; Gómez et al., s.f.; Merino Ruiz et al., 2012).

El estudio tuvo como objetivo describir la participación de la familia y el nivel de bienestar socioemocional de los niños con TEA en edad escolar, a partir de indicadores cuantificables. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, alcance descriptivo y corte transversal. La muestra estuvo conformada por 7 estudiantes con TEA, 7 representantes legales y 11 docentes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. Se aplicaron encuestas estructuradas a padres y docentes, así como observación no participativa a los estudiantes. El análisis se centró en variables de participación familiar, como la frecuencia de involucramiento y las prácticas de acompañamiento (Parra Martínez & Arcos Herrera, 2025; Zambrano-Mendoza, 2022), y en indicadores de bienestar socioemocional, que incluye la regulación emocional, la interacción social y la adaptación escolar (Cuesta Gómez, 2018; Martínez Martín & Bilbao León, 2008).

Los resultados evidenciaron un alto nivel de participación familiar, reflejado en el acompañamiento constante y el uso de estrategias estructuradas en el hogar; sin embargo, se identificaron limitaciones en la sistematicidad de estrategias para el manejo de la desregulación emocional. En cuanto al bienestar socioemocional, los estudiantes lograron integrarse a la dinámica escolar, aunque presentaron dificultades en la regulación emocional autónoma y en la identificación de emociones. Se concluye que la participación familiar influye significativamente en el bienestar socioemocional de los niños con TEA; no obstante, es necesario fortalecer la formación de las familias en estrategias específicas y consolidar la articulación con la escuela, aportando evidencia relevante para el fortalecimiento de prácticas inclusivas y la toma de decisiones educativas basadas en evidencia (Grandin & Duffy, 2012; Rogers & Dawson, 2010).

Palabras clave: Participación familiar; Bienestar socioemocional; Trastorno del espectro; Autista (TEA), Educación inclusiva; Relación; Familia- escuela.



Abstract

Family involvement constitutes a key component in the socio-emotional well-being of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), especially during school age, a stage in which emotional, social, and adaptive skills are consolidated (Baron-Cohen, 2002; Mira et al., 2019). In the current educational context, characterized by diversity and the strengthening of inclusive practices, there is a clear need to consolidate the link between family and school; however, limitations persist in communication and in the continuity of socio-emotional support between both contexts (Cabrera Palacios, 2024; Noboa Orellana, 2024; Gómez et al., n.d.; Merino Ruiz et al., 2012).

The aim of this study was to describe family participation and the level of socio-emotional well-being of school-aged children with ASD, based on quantifiable indicators. A quantitative approach was adopted, with a non-experimental, descriptive, and cross-sectional design. The sample consisted of 7 students with ASD, 7 legal guardians, and 11 teachers, selected through non-probabilistic purposive sampling. Structured surveys were administered to parents and teachers, along with non-participant observation of the students. The analysis focused on variables related to family participation, such as frequency of involvement and support practices (Parra Martínez & Arcos Herrera, 2025; Zambrano-Mendoza, 2022), and on indicators of socio-emotional well-being, including emotional regulation, social interaction, and school adaptation (Cuesta Gómez, 2018; Martínez Martín & Bilbao León, 2008).

The results showed a high level of family participation, reflected in constant support and the use of structured strategies at home; however, limitations were identified in the systematic application of strategies for managing emotional dysregulation. Regarding socio-emotional well-being, students were able to integrate into school dynamics, although they showed difficulties in autonomous emotional regulation and in identifying emotions. It is concluded that family participation significantly influences the socio-emotional well-being of children with ASD; however, it is necessary to strengthen family training in specific strategies and to consolidate collaboration with the school, providing relevant evidence for the strengthening of inclusive practices and evidence-based educational decision-making (Grandin & Duffy, 2012; Rogers & Dawson, 2010).

Keywords: Family involvement; Socio-emotional well-being; Autism Spectrum Disorder (ASD); Inclusive education; Family–school relationship.



Introducción

En el contexto educativo actual, las instituciones enfrentan transformaciones significativas asociadas a la diversidad, la innovación pedagógica y la creciente atención al bienestar socioemocional de los estudiantes (Cabrera Palacios, 2024; Cuesta Gómez, 2018). Estas dinámicas han impulsado el fortalecimiento de prácticas inclusivas que reconocen la importancia de la participación activa de la familia en los procesos educativos, especialmente en el caso de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), quienes requieren un acompañamiento constante y articulado entre el hogar y la escuela (Baron-Cohen, 2002; Noboa Orellana, 2024).

Sin embargo, en el ámbito institucional, persisten dificultades en la consolidación del vínculo escuela–familia, particularmente en la comunicación y en la continuidad del acompañamiento socioemocional entre ambos contextos (Gómez et al., s. f.; Zambrano-Mendoza, 2022). Esta situación configura el problema de estudio, ya que la falta de articulación puede afectar el desarrollo integral de los estudiantes con TEA. A nivel de los actores involucrados, se evidencia que familias, docentes y equipos psicopedagógicos intervienen en procesos donde la regulación emocional, la interacción social y la adaptación escolar requieren coherencia y sistematicidad en las estrategias implementadas (Martínez Martín & Bilbao León, 2008; Mira et al., 2019).

Como antecedente, la literatura destaca que la participación familiar constituye un eje fundamental en la intervención psicoeducativa y en el desarrollo de competencias inclusivas, tanto en la práctica docente como en la formación profesional (Merino Ruiz et al., 2012; Parra Martínez & Arcos Herrera, 2025). En este sentido, la investigación se justifica porque responde a las demandas actuales de mejora de la calidad educativa, fortalecimiento de prácticas inclusivas y consolidación del vínculo entre la familia y la escuela, aportando evidencia empírica relevante para la toma de decisiones educativas (Grandin & Duffy, 2012; Rogers & Dawson, 2010).

En este marco, el objetivo del estudio es describir el nivel de participación familiar y su relación con el bienestar socioemocional de los estudiantes con TEA en edad escolar, considerando variables como la frecuencia de involucramiento, la comunicación con la institución educativa y la continuidad de las estrategias entre el aula y el hogar.



Material y métodos

La presente investigación adoptó un enfoque cuantitativo de diseño no experimental observacional, de alcance descriptivo y de corte transversal, orientado a caracterizar la participación de la familia en el proceso educativo y de bienestar de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en edad escolar. El diseño se ajusta al objetivo de describir las percepciones, prácticas y niveles de involucramiento familiar desde la perspectiva de padres de familia y docentes, así como observar el comportamiento y la interacción de los estudiantes en el contexto educativo.

El estudio se desarrolló en Instituciones Educativas que atienden a estudiantes con diagnóstico de TEA en edad escolar, se tomó en cuenta niveles de Educación General Básica. La población estuvo conformada por padres y madres de familia, docentes de aula, así como por los estudiantes diagnosticados con TEA. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional por criterios, dada la baja prevalencia del TEA y el reducido número de casos disponibles, se trabajó con $n=7$ estudiantes; con respecto a los representantes legales se priorizó a aquellos que mantienen contacto directo y permanente con los estudiantes, es decir un censo por vínculo de $n=7$. Así mismo, en el caso de los docentes ($n=11$) se consideraron aquellos que atienden directamente a estudiantes con esta condición, es decir, se seleccionaron por muestreo no probabilístico intencional por criterios.

Las variables del estudio se centraron en la participación familiar, definida como el conjunto de acciones, actitudes y formas de involucramiento de la familia en el proceso educativo y el bienestar socioemocional del estudiante con TEA. Como descriptivas, se incluyeron la edad del estudiante, el nivel educativo, el rol del informante (padre/madre o docente) y el tipo de apoyo educativo recibido.

Para la recolección de los datos se emplearon dos instrumentos principales: encuesta y observación no participativa, que mediante la aplicación del Alfa de Cronbach se obtuvo un resultado de 0,92 equivalente a un nivel de confiabilidad excelente; los cuales se aplicaron de manera simultánea. De forma paralela, se administraron encuestas estructuradas dirigidas a padres de familia, con el propósito de identificar el nivel de participación familiar, las formas de apoyo en el proceso educativo, la comunicación con la institución y las percepciones sobre el desarrollo socioemocional del estudiante. Asimismo, se aplicaron encuestas a docentes, orientadas a recoger información



sobre la frecuencia y calidad de la participación familiar, las estrategias de colaboración escuela-familia y su incidencia en el proceso de inclusión educativa.

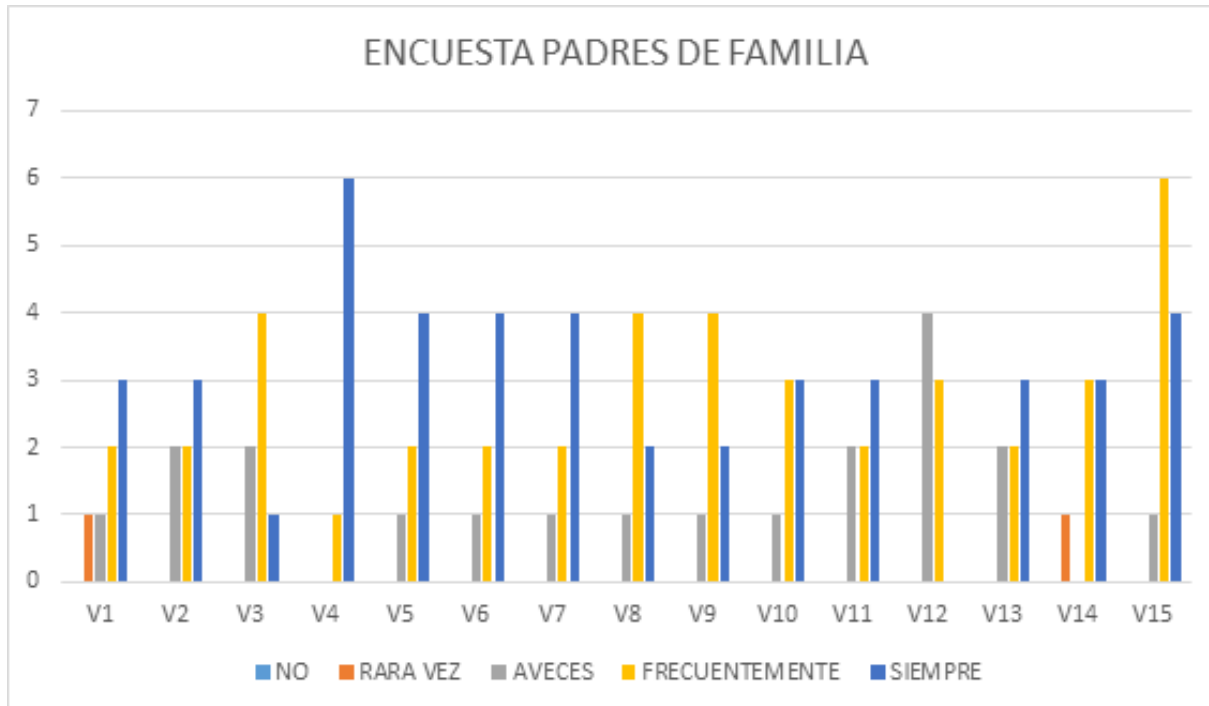
Complementariamente, se utilizó la observación directa a estudiantes con TEA, mediante una ficha de observación previamente elaborada, que permitió registrar comportamientos relacionados con la interacción social, la comunicación, la autonomía y la respuesta del estudiante ante el acompañamiento familiar y escolar. La aplicación de mencionada técnica posibilitó contrastar la información declarada por padres y docentes con las conductas observadas en el entorno educativo, y la comprensión integral de la investigación planteada.

Desde la perspectiva ética, la investigación se desarrolló en concordancia con los principios de confidencialidad, mediante la no identificación de las instituciones educativas, los docentes, las familias participantes y los estudiantes observados. La recolección de la información se efectuó a través de encuestas y observaciones de carácter general. El estudio contó con la autorización de las instituciones educativas involucradas, y la información obtenida fue utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos. Este rigor ético-metodológico permitió una descripción sistemática de la participación familiar en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en edad escolar, con aporte de evidencia empírica relevante para el análisis de prácticas inclusivas, el fortalecimiento permanente de la articulación entre familia y escuela y la promoción del bienestar integral de los y las estudiantes.

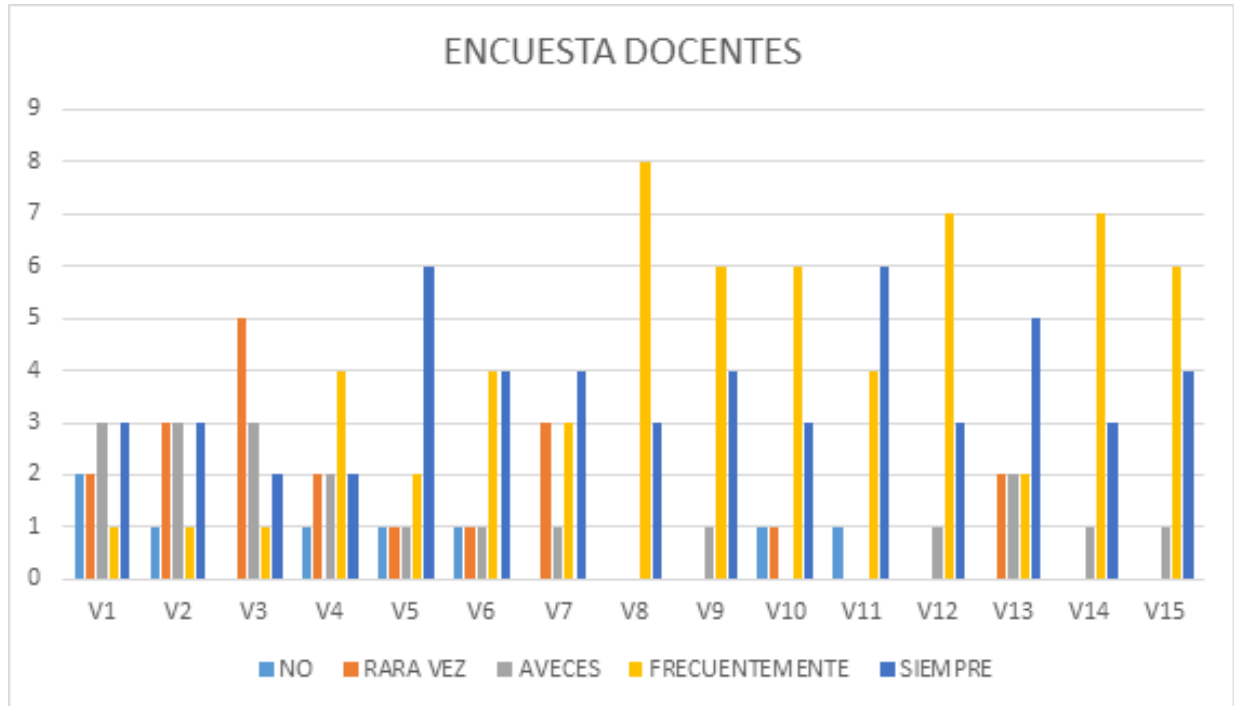
Resultados y Análisis

Gráfica 1.

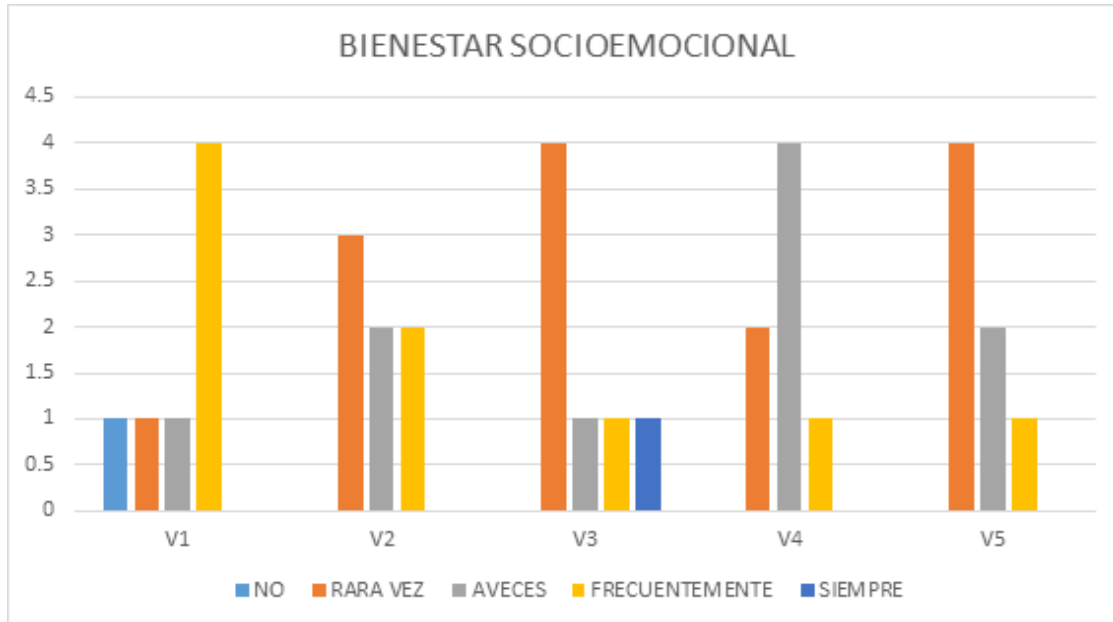
Encuesta a Padres de Familia (Tabla 1)



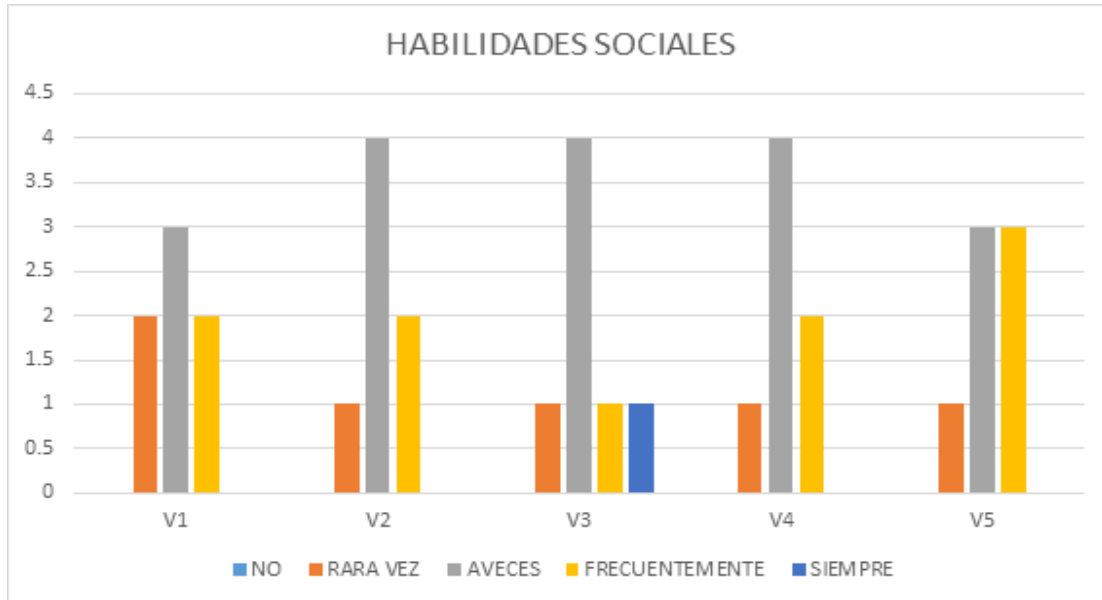
Los resultados evidenciaron una participación familiar favorable, con acompañamiento constante en el hogar y variaciones en su frecuencia, lo que refleja la diversidad de contextos y la necesidad de fortalecer estrategias inclusivas.

Figura 2.**Encuesta a Docentes (Tabla 2)**

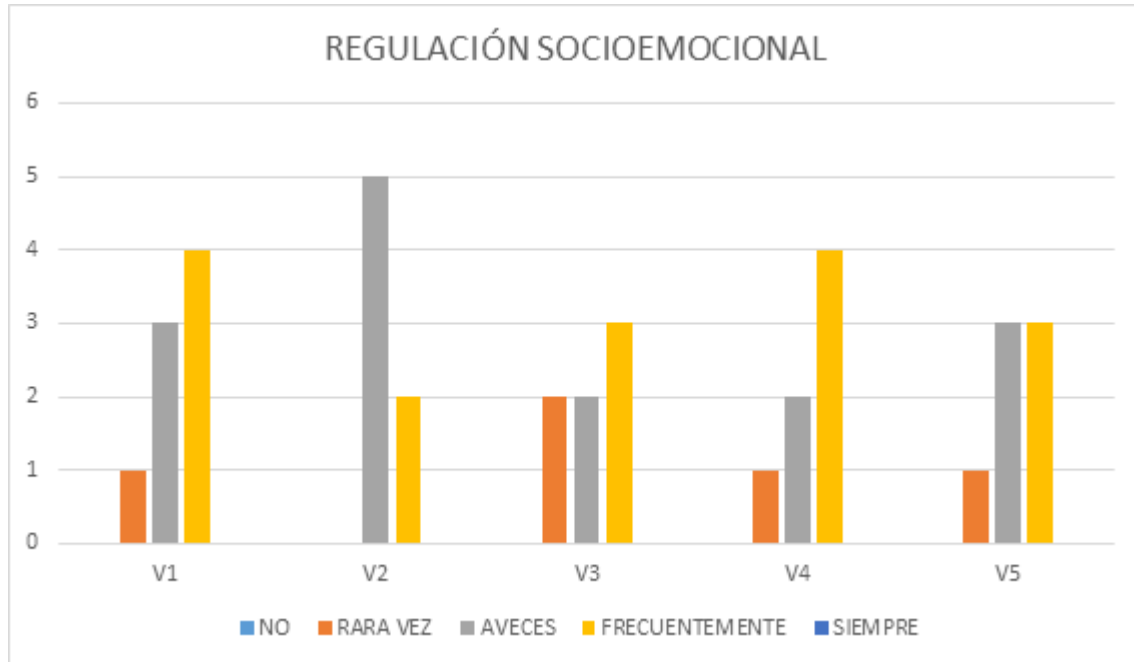
En general, se reconoció la participación familiar como un elemento fundamental para favorecer la inclusión, el bienestar y el desarrollo integral del estudiantado. Asimismo, los hallazgos evidenciaron la importancia de la corresponsabilidad entre la escuela y el entorno familiar como base para fortalecer los procesos educativos inclusivos.

Figura 3.**Observación a estudiantes en el aspecto socioemocional (Tabla 3)**

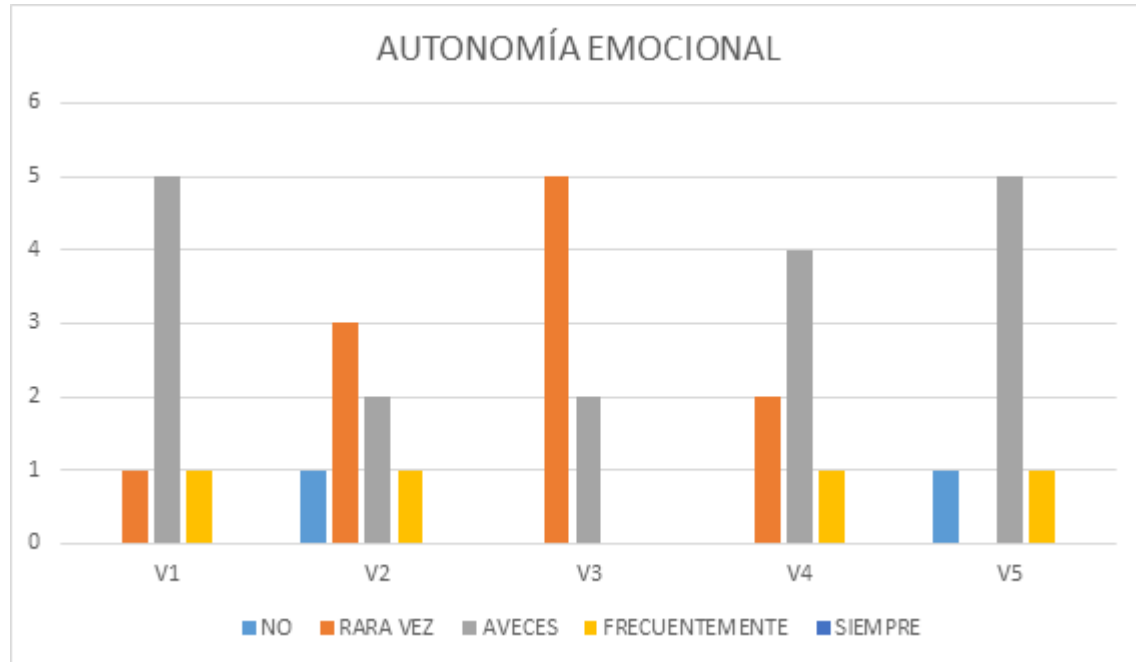
Se identificó una manifestación recurrente de habilidades socioemocionales, lo que reflejó avances en el desarrollo de competencias relacionadas con la autorregulación y la interacción en el entorno escolar. Estos hallazgos destacaron la importancia de fortalecer prácticas educativas inclusivas y de mantener el acompañamiento familiar continuo.

Figura 4.**Observación a estudiantes con respecto a sus habilidades sociales (Tabla 4)**

Estos hallazgos reflejan un desarrollo progresivo de las habilidades sociales en los estudiantes observados y destacan la importancia del acompañamiento familiar y de las prácticas educativas inclusivas como factores que potencian la interacción social, la participación activa y el bienestar integral de los estudiantes con TEA en el contexto escolar.

Figura 5.**Observación a estudiantes y su bienestar socioemocional (Tabla 5)**

Se identificó una frecuencia favorable en los indicadores observados, lo que reflejó avances en el desarrollo emocional, la participación y la adaptación escolar de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, se resalta la importancia del acompañamiento familiar, la mediación docente y la implementación de prácticas educativas inclusivas como factores fundamentales para fortalecer el bienestar integral del estudiantado.

Figura 6.**Observación a estudiantes y su autonomía emocional (Tabla 6)**

Los resultados obtenidos evidenciaron avances progresivos en la regulación socioemocional, las habilidades sociales y la autonomía emocional de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en edad escolar. Estos hallazgos tienen relación con las percepciones de docentes y padres de familia, quienes reflejaron una participación recurrente en el acompañamiento educativo y socioemocional. En conjunto, los resultados confirman que el involucramiento familiar y la implementación de prácticas educativas inclusivas favorecen el desarrollo socioemocional, la autorregulación y la participación activa de los estudiantes, reafirmando la corresponsabilidad entre la familia y la institución educativa como un eje fundamental para promover la inclusión y el bienestar integral.

Discusión

En relación con el objetivo de analizar la participación familiar, los resultados muestran que esta se configura como un elemento central en el acompañamiento de los niños con TEA. Se evidencia una asociación entre el compromiso parental y la implementación de estrategias estructuradas en



el hogar, así como una coordinación activa con la institución educativa. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Baron-Cohen (2002) y Mira et al. (2019), quienes destacan el papel de la familia en el desarrollo de habilidades adaptativas, y con Cabrera Palacios (2024), al enfatizar la importancia de fortalecer el vínculo escuela–familia desde una perspectiva de calidad en la intervención.

En cuanto al bienestar socioemocional, los resultados muestran una diferencia entre el apoyo brindado durante los episodios de desregulación y la ausencia de estrategias sistemáticas posteriores. Esta situación se relaciona con lo expuesto por Martínez Martín y Bilbao León (2008), quienes señalan que la regulación emocional requiere procesos estructurados para consolidarse como competencia autónoma. De manera similar, Mira et al. (2019) sostienen que la dependencia del acompañamiento adulto es frecuente cuando no se desarrollan estrategias progresivas de autorregulación, lo que permite interpretar los hallazgos más allá de su descripción.

Respecto a la relación escuela–familia, los resultados evidencian una base de comunicación y coordinación que, aunque constante, no siempre se traduce en una intervención técnica compartida. Este aspecto coincide con lo señalado por Merino Ruiz et al. (2012) y Parra Martínez y Arcos Herrera (2025), quienes plantean que la colaboración efectiva implica no solo interacción, sino también coherencia en las estrategias aplicadas. En este sentido, el estudio adquiere relevancia en el contexto local al aportar evidencia sobre prácticas inclusivas en escenarios reales; sin embargo, sus resultados deben interpretarse considerando limitaciones como el tamaño muestral y el alcance descriptivo del diseño.

Conclusiones

En relación con el objetivo de analizar la participación familiar, los resultados muestran que esta se configura como un elemento central en el acompañamiento de los niños con TEA. Se evidencia una asociación entre el compromiso parental y la implementación de estrategias estructuradas en el hogar, así como una coordinación activa con la institución educativa. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Baron-Cohen (2002) y Mira et al. (2019), quienes destacan el papel de la familia en el desarrollo de habilidades adaptativas, y con Cabrera Palacios (2024), quien enfatiza



la importancia de fortalecer el vínculo escuela–familia desde una perspectiva de calidad en la intervención.

En cuanto al bienestar socioemocional, los resultados muestran una diferencia entre el apoyo brindado durante los episodios de desregulación y la ausencia de estrategias sistemáticas posteriores. Esta situación se relaciona con lo expuesto por Martínez Martín y Bilbao León (2008), quienes señalan que la regulación emocional requiere procesos estructurados para consolidarse como competencia autónoma. De manera similar, Mira et al. (2019) sostienen que la dependencia del acompañamiento adulto es frecuente cuando no se desarrollan estrategias progresivas de autorregulación, lo que permite interpretar los hallazgos más allá de su descripción.

Respecto a la relación escuela–familia, los resultados evidencian una base de comunicación y coordinación que, aunque constante, no siempre se traduce en una intervención técnica compartida. Este aspecto coincide con lo señalado por Merino Ruiz et al. (2012) y Parra Martínez y Arcos Herrera (2025), quienes plantean que la colaboración efectiva implica no solo interacción, sino también coherencia en las estrategias aplicadas. En este sentido, el estudio adquiere relevancia en el contexto local al aportar evidencia sobre prácticas inclusivas en escenarios reales; sin embargo, sus resultados deben interpretarse en función de limitaciones como el tamaño muestral y el alcance descriptivo del diseño.

Referencias bibliográficas

Baron-Cohen, S. (2002). *Autismo: Una guía para padres*. Alianza Editorial.

Cabrera Palacios, M. S. (2024). La familia en la intervención psicopedagógica y la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), Artículo 15363.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15363>

Cuesta Gómez, J. L. (2018). *Autismo y calidad de vida: Cómo evaluar los servicios y programas de apoyo*. Arco Libros.



Gómez, A., & otros. (s. f.). *La importancia de la comunicación y participación familiar en la calidad de vida de familias con niños con TEA*. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*. <https://ried.website/nuevo/index.php/ried/article/download/art77/141/629>

Grandin, T., & Duffy, K. (2012). *The autistic brain: Thinking across the spectrum*. Houghton Mifflin Harcourt.

Martínez Martín, M. Ángeles, & Bilbao León, M. Cruz. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 215-230. Recuperado en 20 de noviembre de 2025, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592008000200009&lng=es&tlng=es.

Merino Ruiz, S., Castillo Reche, I. S., & García Martínez, C. (2012). La colaboración escuela-familia en la enseñanza de habilidades sociales a un alumno con TEA. En *Prácticas en educación inclusiva* (pp. 1-10). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8172273>

Mira, A., & colegas. (2019). Contexto familiar de niños con autismo: Implicaciones en el desarrollo socioemocional. *Medicina (Buenos Aires)*, 79(Supl. 1), 22-26. <https://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol79-19/s1/Pags.22-26Mira.pdf>

Noboa Orellana, A. R. (2024). *Participación de las familias en el desarrollo educativo de niños con trastorno del espectro autista* [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/29453/1/UPS-GT005990.pdf>

Palacios, M. S. C. (2024). *La familia en la intervención psicopedagógica y educación inclusiva de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA)*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), Artículo 15363. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15363>

Parra Martínez, M. S., & Arcos Herrera, M. B. (2025). *Participación de la familia en la crianza de niños con autismo*. Universidad Nacional de Chimborazo. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/15369>

Park, C. C. (2001). *Exiting nirvana: Towards understanding autism*. Little, Brown and Company.



Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early start Denver model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement*. Guilford Press.

Wing, L. (1991). *The autistic spectrum: A parent's guide*. Constable & Robinson.

Zambrano-Mendoza, A. I. (2022). Rol de la familia en la calidad de vida y autodeterminación de niños con trastorno del espectro autista. *Gestar: Revista Científica de Investigación en Educación*, 2(1), 1-12. <https://journalgestar.org/index.php/gestar/article/view/71>

Anexos

Tabla 1

Items encuesta padres de familia

ENCUESTA PADRES DE FAMILIA	
V1	Acompaño a mi hijo/a en sus actividades escolares en casa.
V2	Mantengo comunicación frecuente con los docentes.
V3	Participo en reuniones o actividades de la institución educativa.
V4	Brindo apoyo emocional cuando mi hijo/a se siente frustrado o ansioso.
V5	Dedico tiempo diario para interactuar con mi hijo/a.
V6	Aplico en casa las recomendaciones dadas por los docentes.
V7	Motivo a mi hijo/a a participar en actividades sociales.
V8	Establezco rutinas diarias en casa para anticipar actividades y reducir el estrés en mi hijo/a.
V9	Utilizo apoyos visuales o recordatorios (agenda, imágenes, pictogramas) para facilitar la comprensión de actividades y normas.
V10	Identifico señales tempranas de malestar emocional (inquietud, irritabilidad, evitación) y actúo antes de que aumente.
V11	Cuando mi hijo/a se desregula emocionalmente, aplico estrategias de calma (pausa, respiración guiada, espacio tranquilo).
V12	Después de un episodio de desregulación, retomo la actividad con una estrategia de cierre (reorientación, rutina breve, reforzamiento).
V13	Comunico a la institución situaciones del hogar que pueden afectar el estado emocional de mi hijo/a (cambios, crisis, avances).
V14	Coordino con los docentes acuerdos específicos para manejar episodios de ansiedad o desregulación (estrategias comunes hogar–escuela).[P1]

**Tabla 2**

Items encuesta a docentes

ENCUESTA DOCENTES

- V1** El estudiante expresa sus emociones de manera adecuada.
 - V2** Regula sus emociones ante situaciones de estrés.
 - V3** Interactúa positivamente con sus compañeros.
 - V4** Se adapta a las rutinas escolares.
 - V5** Presenta conductas de ansiedad o irritabilidad.
 - V6** La familia mantiene comunicación constante con la institución.
 - V7** La familia participa activamente en el proceso educativo.
 - V8** Brindo orientaciones claras a la familia sobre acciones concretas para apoyar la regulación emocional del estudiante.
 - V9** Mantengo canales definidos de comunicación con la familia para seguimiento (agenda, mensajes institucionales, reuniones).
 - V10** Coordino con la familia acuerdos para manejar episodios de ansiedad, irritabilidad o desregulación en el aula.
 - V11** Informo oportunamente a la familia sobre cambios relevantes en el estado socioemocional o la conducta del estudiante.
 - V12** Registro y doy seguimiento a las estrategias que resultan efectivas para el estudiante en el contexto escolar.
 - V13** Coordino con el DECE/psicopedagogía (si existe) acciones de apoyo para el acompañamiento socioemocional del estudiante.
 - V14** Promuevo oportunidades estructuradas de interacción con pares (parejas/grupos guiados) para fortalecer habilidades sociales.
 - V15** Fomento que el estudiante solicite ayuda o una pausa cuando lo necesita (autonomía emocional).
-

Tabla 3

Items Bienestar Socioemocional

BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL

- V1** Mantiene un estado general de calma en actividades rutinarias
 - V2** Tolera cambios pequeños en la rutina sin desregulación marcada
 - V3** Muestra señales visibles de ansiedad o irritabilidad que interfieren con la actividad
 - V4** Se recupera luego de una frustración o corrección con apoyo mínimo
 - V5** Se integra a la dinámica del aula sin evitar sistemáticamente la actividad
-

**Tabla 4**

Items Habilidades Sociales

HABILIDADES SOCIALES

- V1 Inicia interacción con un par (saludo, acercamiento funcional, pregunta simple).
 - V2 Responde cuando un par le habla o le invita a participar.
 - V3 Respeta turnos en una actividad guiada (juego, fila, trabajo en grupo).
 - V4 Participa en actividad compartida con pares (juego o tarea) al menos 2–3 minutos.
 - V5 Maneja desacuerdos con apoyo (acepta mediación, se retira de forma adecuada).
-

Tabla 5

Items Bienestar Socioemocional

BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL

- V1 Mantiene un estado general de calma en actividades rutinarias
 - V2 Tolera cambios pequeños en la rutina sin desregulación marcada
 - V3 Muestra señales visibles de ansiedad o irritabilidad que interfiere con la actividad
 - V4 Se recupera luego de una frustración o corrección con apoyo mínimo
 - V5 Se integra a la dinámica del aula sin evitar sistemáticamente la actividad
-

Tabla 6

Items Autonomía Emocional

AUTONOMÍA EMOCIONAL

- V1 Solicita ayuda de forma funcional cuando la necesita (verbal, gesto, tarjeta)
 - V2 Solicita una pausa o un ajuste (descanso breve, cambio de lugar) de forma adecuada
 - V3 Identifica una emoción básica (triste, enojado, asustado, contento) con apoyo mínimo
 - V4 Retoma la actividad tras la pausa sin resistencia marcada
 - V5 Maneja desacuerdos con apoyo (acepta mediación, se retira de forma adecuada)
-

Agradecimiento:

N/A

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.